

Analýza klimatu třídy v souvislosti s mírou sebehodnocení žáků základní školy

Bc. Tereza Fiurášková

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Tereza Fiurášková
Osobní číslo:	H20059
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Analýza klimatu třídy v souvislosti s mírou sebehodnocení žáků základní školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti klimatu třídy, sebehodnocení žáka a školního prostředí.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.


Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**


Seznam doporučené literatury:

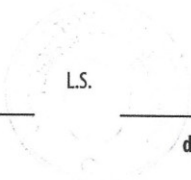
- ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
HELUS, Zdeněk, 2004. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál. ISBN 8071788880.
CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido. ISBN 8073150042.
VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. Vývojová psychologie I: dětství a dospívání. Praha: Karolinum. ISBN 8024609568.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **12. ledna 2022**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**


Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan


doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu


L.S.

Ve Zlíně dne 12. ledna 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo - diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 14.2.2022

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků komisí a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště

vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, o pisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní díla:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, kter é na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá analýzou klimatu třídy v souvislosti s mírou sebehodnocení žáků základní školy. Teoretická část se zabývá vymezením pojmů souvisejících s třídním klimatem, sebehodnocením žáků, alternativní a tradiční formou vzdělávání žáků na základní škole. Praktická část se zaměřuje na kvantitativní výzkum, který je realizován pomocí dotazníkového šetření, jenž se zaměřuje na hodnocení klimatu třídy v souvislosti se sebehodnocením dítěte z pohledu žáků tradičních a Montessori tříd.

Klíčová slova: třídní klima, sebehodnocení žáků, základní škola, alternativní forma vzdělávání, tradiční forma vzdělávání, Montessori pedagogika

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the analysis of the classroom climate in connection to the rate self-assessment of primary school pupils. The theoretical part deals with the definition of concepts related to the class climate, self-assessment of pupils, alternative and traditional form of education of pupils at primary school. The practical part focuses on quantitative research, which is carried out using a questionnaire survey, which focuses on the evaluation of classroom climate in connection with self-assessment of the child from the perspective of pupils of traditional and Montessori classes.

Keywords: classroom climate, self-evaluation of pupils, elementary school, alternative form of education, traditional form of education, Montessori method of education

Ráda bych touto cestou poděkovala především paní Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné vedení této práce, za cenné rady a informace, které mi během zpracovávání diplomové práce ochotně poskytovala. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za podporu v průběhu celého studia a rovněž všem respondentům, kteří se zapojili do výzkumného šetření.

„Chceme-li na světě zažít skutečný mír, musíme se zeptat dětí.“

Mahátmá Gándhí

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 UTVÁŘENÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU	13
1.1 ATMOSFÉRA A KLIMA VE TŘÍDĚ	13
1.2 VLIV PROSTŘEDÍ.....	17
1.3 SPOLUTVŮRCI TŘÍDNÍHO KLIMATU	23
2 SEBEHODNOCENÍ DÍTĚTE.....	29
2.1 SEBEPOJETÍ A DALŠÍ SOUVISEJÍCÍ POJMY	29
2.2 OSOBNOST DÍTĚTE JAKO PŘEDPOKLAD PRO ZDRAVÉ SEBEHODNOCENÍ	38
2.3 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK DÍTĚTE	40
3 VZDĚLÁVÁNÍ V TRADIČNÍCH A ALTERNATIVNÍCH ŠKOLÁCH.....	44
3.1 TRADIČNÍ ZAMĚŘENÍ VÝUKY	44
3.2 ALTERNATIVNÍ SMĚRY VZDĚLÁVÁNÍ.....	45
3.3 MONTESSORI PEDAGOGIKA	50
II PRAKTICKÁ ČÁST	55
4 DESIGN VÝZKUMU.....	56
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	56
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	56
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	60
4.4 VÝZKUMNÁ TECHNIKA A METODA	61
4.5 METODY ANALÝZY DAT	67
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	68
5.1 ANALÝZA DAT.....	68
5.2 INTERPRETACE DAT	85
5.3 SHRNUTÍ.....	88
6 DISKUSE A LIMITY DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	90
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	93
ZÁVĚR	96
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	98
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	109
SEZNAM OBRÁZKŮ	110
SEZNAM GRAFŮ	111
SEZNAM TABULEK.....	112

SEZNAM PŘÍLOH.....	113
---------------------------	------------

ÚVOD

Třída a to, jak se v ní cítíme, je důležitou součástí našeho života. Žák tráví ve třídě při povinné školní docházce podstatnou většinu svého času, je zde obklopován novými lidmi, věcmi a situacemi, na které se učí vhodně reagovat. Z toho důvodu, je velmi důležité sledovat, jak se zde žák cítí, jaké jsou jeho školní vztahy, jaký postoj ke škole zaujímá a jak na něj působí prostředí a atmosféra třídy. Třídní klima působí na jedince velmi intenzivně, jelikož v každé třídě platí vlastní třídní pravidla, spolužáci zde mají rozděleny jiné sociální role, každá třída má originální a nezaměnitelnou atmosféru a jiný pohled na učitele a probírané učivo. Zároveň je velmi důležité sledovat také sebehodnocení každého dítěte. Způsob, jakým na sebe žák nahlíží, jak moc je k sobě kritický, jestli se umí pochválit a jak důvěřuje sám sobě se odráží na tom, jak se ve třídě chová a jak tedy spoluutváří jeho klima.

Téma práce bylo zvoleno z důvodu návaznosti na bakalářskou práci, která se zabývala sociálním klimatem ve výchovném ústavu (Fiurášková, 2020). Daná problematika sociálního klimatu nás velmi oslovila, proto jsme považovali za zajímavé ji dále prozkoumat, nyní jsme se však chtěli zaměřit konkrétně na zkoumání klimatu třídy. Dítě ve třídě tráví podstatnou část dne, považujeme proto za potřebné orientovat se na to, jak se ve třídě cítí, jaké zde vládou vztahy a jak na něj působí prostředí a atmosféra třídy. Přišlo nám zajímavé propojit analýzu klimatu třídy s mírou sebehodnocení žáka. Jelikož to, jak na sebe žák nahlíží ovlivňuje také to, jak se ve třídě chová a jak spoluutváří jeho klima. Výběr tématu ovlivnila také aktuálnost a popularita tématu alternativních škol. Alternativní vzdělávání dětí je v posledních letech velmi diskutovaným a vyhledávaným tématem nejen mnoha rodičů. Alternativní vzdělávání bývá často srovnáváno s tradičním vzděláváním a obě skupiny mají své příznivce i kritiky. Téma bylo vybráno taktéž na základě pracovních zkušeností výzkumníka s touto problematikou a jeho přesvědčení o potřebě zabývat se analýzou sociálního klimatu. V neposlední řadě ovlivnila výběr tématu také jeho souvislost se sociální pedagogikou. Pro naši práci jsme si tedy zvolili analýzu klimatu třídy s Montessori zaměřením a třídy s tradičním zaměřením v souvislosti s mírou jejich sebehodnocení.

V naší práci se budeme zabývat analýzou hodnocení klimatu třídy ze strany žáků základní školy s tradičním zaměřením a žáky s Montessori zaměřením výuky. Chceme zjistit, jaká je míra hodnocení klimatu třídy ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky. Dále chceme zjistit, zda existují rozdíly v míře hodnocení klimatu třídy ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky. Rovněž bychom chtěli zjistit, jaká je míra sebehodnocení dítěte ze strany žáků základní školy s tradičním a

Montessori zaměřením výuky. Chtěli bychom také zjistit, zda existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky. Zajímá nás rovněž, jaká je souvislost mezi hodnocením klimatu třídy a sebehodnocením dítěte.

Považujeme za důležité pravidelně zkoumat a porovnávat alternativní a tradiční formy vzdělávání z důvodu stále pokročilejší moderní doby a relevantností zkvalitňování těchto typů vzdělávání, a to zejména v době, kdy jsou alternativní způsoby výuky stále žádanější. Zejména u dětí mladšího školního věku je osobnostní rozvoj velmi intenzivní a podstatný. Je proto klíčové zjišťovat, jak se děti této věkové kategorie cítí, jak vnímají samy sebe a jak hodnotí třídní klima, kterého jsou součástí.

Teoretická část se bude zabývat vymezením problematiky třídního klimatu, kde se zaměříme zejména na atmosféru třídního klimatu, vliv prostředí nebo spoluvůrce třídního klimatu. Dále se zaměříme na problematiku sebehodnocení dítěte, kde vymezíme základní související pojmy. Vymezena bude rovněž cílová skupina, na kterou se práce orientuje - tedy děti mladšího školního věku. Budeme se orientovat také na problematiku osobnosti dítěte. V poslední kapitole bychom se chtěli zabývat popisem tradičního a alternativního vzdělávání, kde se budeme konkrétně zaměřovat rovněž na Montessori pedagogiku.

V praktické části budeme za pomoci kvantitativního šetření zkoumat hodnocení třídního klimatu a míru sebehodnocení dětí základní školy. Chceme nejen analyzovat tyto dva znaky, ale rovněž zjistit souvislost mezi hodnocením klimatu třídy a sebehodnocením dítěte. Tyto informace budeme zjišťovat pomocí dvou standardizovaných dotazníků.

Výsledky prováděného výzkumu a práce poslouží třídním kolektivům, které se do sběru dat zapojily, jako vhodný odraz stavu klimatu ve třídě. Výsledky rovněž poslouží ke zjištění stavu míry sebehodnocení žáků. Výsledky poslouží k porovnání mezi klasickými třídami a třídami s Montessori zaměřením. Výzkumná data budou sloužit jak pro vedení škol, tak pro samotné učitele a žáky, kteří budou moci díky výzkumu na třídním klimatu a sebehodnocení žáků pracovat. Výsledky mohou být zajímavé rovněž pro badatele nebo školní metodiky prevence, jelikož podávají náhled na dění ve škole a na jeho historický vývoj. Práce by mohla být inspirací pro další školská zařízení nebo také jiné typy zařízení k provádění analýzy třídního klimatu v souvislosti se sebehodnocením žáků, pro pedagogické pracovníky, studenty a širokou veřejnost.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UTVÁŘENÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU

První kapitola teoretické části se zaměřuje na problematiku třídního a školního klimatu. V následujících podkapitolách se zaměřujeme rovněž na prostředí třídy, jelikož třídní klima do značné míry ovlivňují právě fyzikální faktory. Jelikož se v praktické části práce zaměřujeme na hodnocení klimatu třídy ve třídách tradičního a Montessori zaměření, pokusíme se detailně popsat také prostředí specifické pro dané třídy. Třídní klima bezpochyby ovlivňují také aktéři, kteří se ve třídě pohybují, z toho důvodu se zaměřujeme na spolupráci všech těchto aktérů.

1.1 Atmosféra a klima ve třídě

Atmosféra třídy či školy je jev, který zde daní aktéři momentálně vnímají, zažívají a hodnotí. Atmosféra bývá ovlivňována různými událostmi a okolnostmi, které na atmosféru působí a může mít tedy tendenci se rychle měnit. Ať už se jedná o atmosféru třídy či klima ve třídě, oba tyto determinanty jsou podmíněny prostředím (Průcha et al., 2009, s. 292). Ženatová (2018, s. 16-17) připomíná, že atmosféra je velmi krátkodobý jev, který je podmíněn situačně. Naopak klima třídy je jev s dlouhodobějším charakterem, který je charakteristický pro konkrétní třídu po několik měsíců či let. Čapek (2010, s. 12-13) uvádí, že atmosféru třídy lehce naruší různé nenadálé události, které můžeme označit jako určité impulzy nebo podněty. Kraus a Poláčková (2001, s. 88-89) připomínají, že klima a **atmosféru třídy** utvářejí všichni jeho účastníci a je jakýmsi odrazem daného prostředí. Urbánek et al. (2020, s. 39) popisují, že prvotní idea o zkoumání sociálního klimatu se zaměřovala nejprve na podniky a podobná zařízení, ve kterých bylo potřebné zvýšit produktivitu práce a zároveň zlepšit kooperaci mezi pracovníky. Zpočátku se toto zkoumání zaobíralo zejména prostředím a materiálním zabezpečením daného zařízení, teprve po sléze se zkoumání orientovalo na mezilidské vztahy. Později se zkoumání sociálního klimatu zaměřilo rovněž na školy a školní třídy. To potvrzuje také Průcha (2020, s. 143), který dodává, že počátek vnímání a následné zkoumání této problematiky u nás můžeme datovat kolem devadesátých let. Petlák (2006, s. 15) obecně popisuje sociální klima jako jakési vnímání prostředí a atmosféry daného zařízení aktéry, kteří jej utvářejí. Autor ve své publikaci rozeznává nejprve obecné klima školy, které je podle něj dominující pojmu klimatu třídy, proto si uvedeme jeho krátkou charakterizaci. Vliv na klima školy má tedy zejména prostředí, skladba učitelského sboru a vedení, typ školy nebo počet žáků, kteří na danou školu docházejí. **Klima školy** či

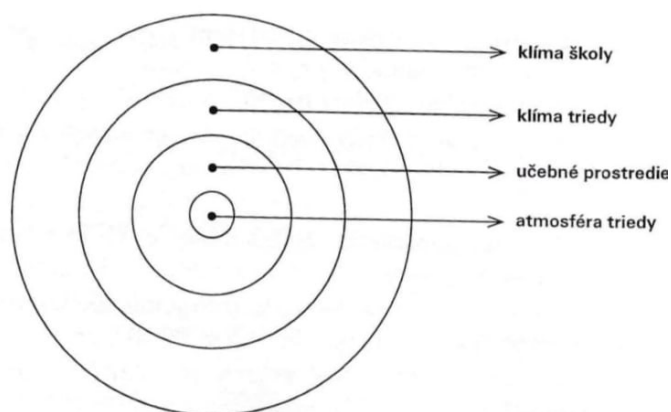
třídy můžeme definovat jako dlouhotrvající soubor, který je utvářen mnoha aspekty a který může vypovídat o celkovém konceptu daného školského zařízení (Urbánek et al., 2020, s. 42). Grecmanová (2008, s. 31) připomíná, že klima školy je tvořeno několika aspekty, které jej utváří. Klima školy tedy utváří jak fyzikální faktory prostředí, tak jeho účastníci, komunikace a spolupráce mezi účastníky a jejich vnímání hodnot a norem. Kašpárková (2009, s. 57) rozděluje klima školy na formu otevřenou a uzavřenou. Otevřená forma převládá v případě, že se zde objevují přátelské vztahy, pozitivní atmosféra školy a aktéři klimatu školy spolu vhodně komunikují a spolupracují. Opakem je uzavřená forma, kdy spatřujeme problémy v kooperaci a vztazích mezi učiteli či žáky. Aktéři klimatu školy nejsou podporováni a dostatečně motivováni, je zde vyvíjen velký tlak na učitele i žáky. Poláková (2019, s. 108-109) připomíná, že by se měli žáci ve škole cítit bezpečně, respektovaně a příjemně. Škola by měla být místem, kam se budou rádi vracet. Vágnerová (2005b, s. 20-21) nahlíží na školu jako na důležitý aspekt, který působí na komplexní rozvoj dítěte. Dítě se ve školním prostředí učí sociální interakci, kooperaci a rozvíjí své osobnostní vlastnosti. Zároveň si osvojuje stále nové dovednosti a znalosti. Dítě je ve škole hodnoceno a porovnáváno s ostatními dětmi, je porovnáván způsob jeho chování i jeho nabyté znalosti. Toto porovnávání s ostatními žáky působí na sebevědomí a sebepojetí jedince.

Dále se budeme zaměřovat na **klima třídy**, které je v literatuře různě definováno a popisováno. Například Petlák (2006, s. 26) jej vysvětluje jako jakýsi soubor aspektů trvalejšího rázu, který je ovlivňován prostředím, atmosférou, nastavenými normami či hodnotami třídy a rovněž vztahy mezi jednotlivými aktéry, kteří toto klima utvářejí a hodnotí. Čapek (2010, s. 14) dodává, že třídní klima je v podstatě určitý pohled, vnímání a hodnocení ze strany aktérů, kteří spoluutvářejí třídní klima na to, jak se v dané třídě cítí, zda jsou rádi, že mohou být součástí tohoto uskupení či nikoliv. Grecmanová (2008, s. 48-49) uvádí, že klima třídy se utváří nejen při vyučování, ale rovněž o přestávce nebo na různých akcích, kterých se třída účastní. Chvál (2018, s. 38-39) kromě důležitosti materiálního zabezpečení příhodně poukazuje rovněž na potřebnost čistého, útulného a esteticky upraveného prostředí školy jak zevnitř, tak také zvenčí. Považuje za důležité, aby se na pořádku, úklidu a výzdobě školy podíleli rovněž žáci a pedagogové. Zároveň je nezbytné, aby byli aktéři ovlivňující klima ve třídě pozitivně naladěni, chovali se k sobě navzájem slušně a byli tolerantní. Grecmanová (2008, s. 49-57) dále uvádí, že klima třídy formuje také to, kolik žáků danou třídu navštěvuje a jaký vztah mají tito žáci s vyučujícími, jak hodnotí jejich kompetence a dovednosti. Čapek (2010, s. 13) dále připomíná, že klima školní třídy

je velmi těžko měřitelné, je to jev, který každý spolutvůrce tohoto klimatu vnímá zcela jinak. Je proto důležité klima školní třídy analyzovat pravidelně. Dále dodává, že klima třídy mohou nejlépe popsat a vyhodnotit pouze jeho spolutvůrci, kteří jsou jeho součástí. Připomíná, že nikdo jiný nemůže klima dané třídy popsat lépe a objektivněji. Průcha (2012, s. 118-119) doplňuje, že s příchodem alternativních škol se zrodil dojem, že v alternativní škole automaticky vládne i lepší třídní klima. Podle autora tomu tak však vždy být nemusí. Na utváření klimatu třídy má vliv několik faktorů. Jedním z nich je již zmíněný počet žáků ve třídě, dále přístup daných pedagogů na škole či osobnostní vlastnosti samotných žáků.

Na schématu uvedeném níže je podle Petláka (2006, s. 27) vhodně znázorněn rozdíl mezi popisovaným klimatem školy a třídy, učebním prostředím a atmosférou, která ve třídě panuje. Do učebního prostředí zahrnuje autor kromě vztahů mezi aktéry zejména prostředí třídy, její vybavenost, vzdušnost a další fyzikální faktory. Atmosféra třídy je podle něj nestálý, variabilní a situačně podmíněný jev.

Obrázek 1 Rozdíl mezi pojmem klima školy a klima třídy (Petlák, 2006, s. 28)



Obrázek 1 uvádí rozdíl mezi pojmem klima školy a klima třídy. V samém středu schématu můžeme vidět atmosféru třídy. Poté následuje učební prostředí, klima třídy a nakonec celkové klima dané školy (Petlák, 2006, s. 28).

Následně si představíme problematiku pozitivního klimatu třídy. Pokud má být klima ve třídě hodnoceno jako pozitivní, musí zajisté vykazovat určité společné prvky. O jaké prvky se jedná popisuje ve své publikaci Petlák (2006, s. 30-32), který mezi pozitivní či podporující klima ve třídě řadí tři hlavní atributy, které by měly být naplněny. Mezi první atribut zařazuje

pedagogicko-didaktické aspekty, kam patří kupříkladu kladný, tolerantní a chápavý přístup a vztah učitele k žákům. Zařazuje se zde také nestranné hodnocení a oceňování žáků učitelem, rozmanitost ve způsobu a formě výuky a časté měnění činností během výuky. V neposlední řadě zde patří zejména celková spokojenost žáků, spokojenost se stylem výuky, způsobem učení apod. Druhým atributem je **aspekt organizační**, kam se řadí zejména kooperace s rodiči žáků či organizování různých soutěží a volnočasových aktivit pro děti. Ve třídě by dále měla bez problémů probíhat komunikace a žáci by se neměli bát požádat učitele o radu nebo o pomoc. Pokud je komunikace třídy na dobré úrovni, můžeme hovořit o **komunikačně podporujícím klimatu**, kdy se jednotliví spoluvůrci třídního klimatu navzájem tolerují. Naopak, pokud ve třídě většinou neprobíhá komunikace a žáci pedagoga ignorují, hovoříme o **komunikačně obranném klimatu**. Petlák (2006, s. 33) dále uvádí, že důležitou roli v hodnocení klimatu třídy hraje rovněž počet žáků, který danou třídu navštěvuje. Menší počet žáků bývá vhodnější z důvodu individuálního přístupu učitele ke každému z dětí. Neopomenutelným aspektem je také místo, na kterém žák ve třídě sedí a rovněž výběr jeho spolusedícího. Každý žák bude preferovat něco jiného, z toho důvodu je nepostradatelná již zmíněná pravidelná komunikace ve třídě. Ta by podle Čapka (2010, s. 51-53) měla být ideálně poklidná a nekonfliktní. Komunikace ve třídě má svá pravidla, neměla by být ironická, sarkastická či negativní nebo dokonce vulgární a arogantní. Komunikace by měla být otevřená, reagovat na názor ostatních může každý, kdo chce. Nemělo by se stávat, že se žák bude bát komunikovat. Učitel by měl vhodně přimět každého žáka, aby se nebál projevit svůj názor a svůj postoj k dané věci. Rovněž by neměl být ten, kdo komunikuje přerušován, nemělo by se mu skákat do řeči nebo se mu dokonce posmívat. Měla by být podporována zpětná vazba jak od kantora, tak od spolužáků. Jedině tak se dozvíme, co od nás ostatní očekávají, co můžeme zlepšit nebo na čem pracovat. Komunikace by měla žáky přimět ke kooperaci mezi sebou, k navození příjemné atmosféry a navázání přátelských vztahů.

Podle žáků by pozitivní klima ve třídě mělo vládnout za předpokladu pozitivních a nekonfliktních vztahů mezi všemi spoluvůrci třídního klimatu. Dále za předpokladu možnosti být samostatný, možnosti přicházet na věci a nové informace vlastní iniciativou a tyto informace si ověřovat. Rovněž by žáci měli být chváleni, měl by zde vládnout rovnocenný vztah ke všem žákům bez výjimky. Žáci by měli mít možnost podílet se na utváření aktivit ve škole. Učitel by měl být nestranný, tolerantní a měl by vhodně a jasně připravovat výklad učiva (Průcha et al., 2009, s. 293). Čapek (2010, s. 14) k tomu dodává,

že to, jak se žák v dané třídě cítí velmi ovlivňuje, jaké sociální klima bude ve třídě vládnout. Grecmanová (2008, s. 84-85) dále dodává, že by se žáci měli ve třídě cítit respektováni, měli by být hodnoceni férově a bez předsudků.

Aby byli **učitelé** ve škole spokojeni a mohlo se tak utvářet pozitivní klima i z jejich strany ocenili by možnost jejich dalšího vzdělávání, pozitivní vztahy a kooperaci s kolegy, vyhovující chod vedení školy nebo podporu a zavádění nových technologií do výuky. Rovněž by učitelé očekávali bezproblémovou spolupráci s žáky a jejich rodiči (Průcha et al., 2009, s. 293). Grecmanová (2008, s. 86) dále dodává, že by učitelé měli být za svou práci vhodně ohodnoceni, chváleni a motivováni. Učitelé by měli mít prostor pro seberealizaci a samostatnost při výuce. Čapek (2010, s. 15) dále dodává, že by učitelé měli vést výuku zajímavě a nestereotypně. Měli by žáky svým přednesem zaujmout, dokázat je namotivovat, podpořit je a být komunikativní.

Pozitivní klima by se **dle rodičů** žáků mohlo ve třídě odehrávat za předpokladu dostatečných zkušeností, způsobilostí a vlídnosti učitele. Pedagog by měl se žáky pracovat individuálně a tolerovat jejich osobnostní vlastnosti. Dále by měl žáky nestranně a nezaopatřetě klasifikovat a vhodně je podporovat ke vzdělávání (Průcha et al., 2009, s. 293). Grecmanová (2008, s. 86) dále dodává, že by rodiče ocenili, kdyby byli žáci ve škole intenzivněji motivováni k učení a podporováni v kreativním myšlení.

1.2 Vliv prostředí

Kraus a Poláčková (2001, s. 99-102) pojednávají o prostředí jako o prostoru, který má vliv na jedince a zároveň daný jedinec toto prostředí utváří, mění a formuje. Je nepochybné, že prostředí má na jedince značný vliv, ovlivňuje jeho chování, náladu a má vliv na formování jeho osobnosti. Prostor dále vnímají z hlediska materiálního vybavení, ale rovněž jako prostor, ve kterém dochází ke střetu a kooperaci lidí. Podobně popisuje problematiku prostředí také Vágnerová (2005b, s. 16-21), která pojednává o **prostředí fyzickém a sociokulturním**. **Fyzické prostředí** je dle ní důležité zejména z důvodu rozvoje kognitivních funkcí dítěte a rozvoje jeho osobnosti. Prostor by mělo být dostatečně podnětné, mělo by být vhodně uzpůsobeno k životu jedince. Je potřebné, aby prostředí splňovalo určité vlastnosti. Jedná se například o velikost prostoru pro život, dostatečnost osvětlení a umožnění zajištění základních životních potřeb jedince. Zejména pro dítě je důležité, aby se od malička nacházelo v prostředí, které je vhodné pro jeho vývin, pocít

bezpečí a lásky. Významným prostředím, které prvotně ovlivňuje dítě, je rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Následně se jedná o školní prostředí, ve kterém tráví dítě spoustu času. Dále autorka pojednává o **sociokulturním prostředí**, které tvoří komunikace, vztahy a kooperace mezi lidmi. Dítě v tomto prostředí přejímá normy, zvyklosti, učí se tradicím a různým pravidlům. Kromě rodiny, ve které dítě vyrůstá, se následně učí komunikovat a spolupracovat také s dalšími sociálními skupinami.

Významným elementem, který působí na klima třídy bývá především **materiální stránka** zabezpečení tříd, způsob výzdoby třídy, rozmístění a polohování lavic, tabule či dalších učebních pomůcek (Průcha et al., 2009, s. 292). Průcha (2020, s. 140) rovněž považuje za potřebné zabývat se prostředím třídy, neboť právě ve škole tráví žáci hned po rodinném prostředí nejvíce času. Prostředí, ve kterém se žák velmi často nachází, jej formuje. Ženatová (2018, s. 16-17) připomíná, že školní třída je tvořena žáky a učiteli, kteří spolu tráví čas v podstatně dennodenně. Žáci se setkávají tváří v tvář, sledují reakce ostatních a sami na ně reagují. Je proto důležité zaobírat se tím, jak se zde tito aktéři cítí. Každá třída má zároveň odlišné klima třídy a odlišnou specifickou atmosféru. To potvrzuje také Bendl (2005, s. 233-234), který uvádí, že prostředí třídy má vliv jak na proces a kvalitu učení žáků, tak na utváření jejich vztahů.

O problematice prostředí dále pojednává Čapek (2010, s. 16), který pojednává o jednotlivých **aspektech prostředí třídy**. Jako první uvádí **architektonické aspekty**, do kterých řadí velikost daného prostoru, jeho vybavenost, vzdušnost prostředí, vyzdobení prostoru, rozmístění nábytku, možnost variability nábytku a dalších architektonických prvků. Dále uvádí **zvukové aspekty prostředí třídy**, do kterých řadí hlučnost daného prostředí, možnost zvukotěsnosti místnosti nebo způsob, jakým se zvuk v místnosti mění, mísí a dochází k nežádoucímu šumu. Pokud je hluk a šum v místnosti vysoký, dochází tak k nadměrnému hluku, který může vést k nesoustředěnosti žáků i učitelů. Nadměrný hluk může také vyvolat stres a nervozitu. Jako další uvádí **hygienické aspekty prostředí třídy**, kam řadí dostatečné denní i umělé světlo, teplotu prostředí nebo kvalitu ovzduší a cirkulaci vzduchu. Jako poslední uvádí **ergonomické aspekty prostředí třídy**, kam řadí způsob, jakým je organizován a rozmístěn různý nábytek, školní pomůcky a potřeby nezbytné pro výuku. Spadá sem také vhodné umístění tabule, katedry učitele nebo nástěnek takovým způsobem, aby na ně žáci dobře viděli a nenarušovala se výuka. Jedná se rovněž o vhodné rozmístění lavice a židle žáků, tak, aby byly pohodlné, správně sestavené a nenarušovaly koncentraci žáků.

Sieglová (2019, s. 32-33) zdůrazňuje přínos v mobilním nábytku, který se může různě variovat podle potřeby. Nábytek se tak může poskládat například do kruhu při třídnické hodině, aby na sebe všichni účastníci dobře viděli. Nábytek může být vhodně měněn rovněž pro účely jednotlivých vyučovacích předmětů. Obměna nábytku třídy může být přínosná také pro skupinové činnosti žáků. Změna dispozice nábytku může sloužit jako vhodný prvek pro narušení stereotypu vyučování a obměnou místa získání pozornosti žáků. Gordon (2015, s. 172-175) doplňuje, že nábytek a učební pomůcky by měly být vždy vhodně dispozičně uspořádány a měly by být ve velikosti přiměřenému věku dítěte. Židle by se mohly při diskuzích a jiných aktivitách přesouvat do kruhu, třídy by mohly obměňovat místnosti k výuce, mohlo by se využívat rovněž jídelen, školních klubů a podobných míst k výuce, což by mohlo vést ke zlepšení atmosféry ve třídě. Dále dodává, že by prostředí nemělo být málo podnětné, ale také ne příliš komplikované a přehlcené. Chvál (2018, s. 44) navíc dodává, že je nezbytné, aby vedení školy spolupracovalo při obměňování a modernizaci materiálního zabezpečení s pedagogy, kterým by mělo v jejich požadavcích na materiální zabezpečení třídy vyhovět. Zároveň by vedení mělo aktivně podporovat zapojení moderních interaktivních technologií a dalších inovací do výuky. Kraus a Poláčková (2001, s. 107-109) pojednávají o **estetizaci prostředí** jako o vhodném prostředku pro utvoření příjemné atmosféry a dojmu ze školy nebo třídy. Uspořádaná, uklizená třída a její okolí navozuje pohodovou atmosféru. S tím souhlasí také Čapek (2010, s. 91-92), který zdůrazňuje potřebnost estetizace prostředí třídy a doplňuje, že třídu by si měli moci žáci vyzdobit dle svých očekávání. Ve třídě by měly být vyvěšeny obrázky a projekty, na kterých děti pracovaly. Okna třídy by mohly být vyzdobeny tematickými a aktuálními motivy, například podle ročního období nebo probíraného učiva. Autor dále dodává, že vyzdobeny a vhodně upraveny by měly být rovněž chodby a průchody ve škole. Chodby by neměly být prázdné, nepodnětné a tmavé. Naopak by měly být barevné a veselé, měly by navozovat příjemnou atmosféru.

Následně si popíšeme **prostředí ve třídě tradičního zaměření**. Ve třídách tradičního zaměření výuky jsou oproti Montessori třídám využívány **zvukové signály** k začátku a ukončení výuky v podobě **zvonění**. Díky zvukovému signálu se žáci orientují, kdy začíná a končí další vyučovací předmět, kdy je čas na **přestávku** a podobně. Narozdíl od Montessori tříd má přestávka v tradiční škole vždy přesně danou dobu a v průběhu dne se několikrát opakuje v pravidelných intervalech (Mertin, 2021, s. 164-165). Ve třídách tradičního

zaměření výuky patrně nenalezneme pomůcky k výuce, které by byly dětem volně a neomezeně přístupné a které by si mohly během výuky dle vlastního uvážení vybírat a pracovat s nimi. Ve třídě tradičního zaměření výuky běžně nenalezneme prvky Montessori pomůcek či materiálů. Pomůcky k výuce ve třídách tradičního zaměření jsou určeny primárně pedagogovi, nikoliv žákům, jak je tomu ve třídách s Montessori zaměřením. U tříd tradičního zaměření se neorientujeme především na pomůcky, ale na **výklad a pokyn učitele** (Montessori, 2017, s. 153). Dvořák (2010, s. 223-225) dále uvádí, že prostředí tradiční třídy se může od alternativních tříd v mnohém lišit. Tradiční třída bývá většinou jedna místnost, která je oddělena od ostatních prostorů školy. **Žáci běžně nepracují na chodbách** či dalších prostorách školy, jako tomu bývá u alternativních škol.

Uspořádání lavic bývá mnohdy seřazeno klasicky za sebou v řadách, kdy zrak žáka směřuje dopředu na tabuli a učitele. Na rozdíl od Montessori tříd je zde často **vyvýšená katedra pro učitele**. Popisované uspořádání lavic však již není pravidlem a v mnoha třídách tradičního zaměření nalezneme lavice různorodě seřazené dle potřeb žáků a vyučujícího. Ve třídách tradičního zaměření žáci většinu času sedí na židli, není zde možnost v hodině libovolně měnit místa k práci dle vlastního usouzení. Učitel je většinou jediný, kdo většinu času hovoří a na koho má být směřována pozornost. Oproti třídě s Montessori zaměřením zde žák hovoří většinou jen pokud je za tímto účelem vyvolán nebo zkoušen (Auger a Boucharlat, 2005, s. 22-23). Montessori (2018, s. 28-29) dále dodává, že oproti Montessori zaměřením jsou děti ve třídách tradičního zaměření vedeni k zapamatování si spousta učiva nazpaměť. Mnohdy si dané spojitosti ani nedokáží přesně vyvodit, jelikož je mnoho informací abstraktních bez možnosti si danou věc sám vyzkoušet. Žáci tradiční třídy se řídí **přesným rozvrhem hodin**, každou vyučovací hodinu se tedy na rozdíl od tříd s Montessori zaměřením společně věnují jinému předmětu. Langmeier (2006, s. 104) dále uvádí, že v tradiční třídě jsou jednotlivé části výuky rozděleny do **vyučovacích hodin**, které trvají standardně 45 minut. Po tuto dobu je od žáků požadováno, aby tiše seděly v lavici a dávaly pozor.

Třídy tradičního zaměření bývají zastoupeny **věkově podobnými skupinami** dětí. Na rozdíl od Montessori tříd se zde běžně nepraktikuje smíšení více věkových skupin. V tradičních třídách jsou žáci **hodnoceni a klasifikováni na základě přidělených známek na stupnici 1-5**. Hodnocení žáka je mnohdy nejdůležitějším aspektem pro kooperaci pedagoga s rodiči Čapek (2017, s. 27-29). Kratochvílová (2011, s. 19-20) dále zdůrazňuje, že přidělování známek je žáky vnímáno jako zpětná vazba jejich výkonu a způsobu chování. Pedagog porovnává znalosti, dovednosti a jednání žáků mezi sebou, zaměřuje se na vyhledávání chyb a nedostatků, což může vyvolat nezdravou soutěživost mezi žáky. To, jak je žák hodnocen

může mít zásadní vliv na klima třídy. Narozdíl od tříd s Montessori zaměřením jsou žáci tradičních tříd vedeni k tomu, aby si **neradili a neopisovali**. Žáci jsou vedeni k tomu, aby se v hodině nebavili a nediskutovali mezi sebou. Rovněž oproti třídám s Montessori zaměřením je ve třídách tradičního zaměření vnímána chyba jako něco nesprávného či nepřijatelného. **Chyby hledá většinou jen učitel**, žáci jsou na chybu jen upozorněni nebo je od nich požadováno si chybu opravit a víckrát ji nedělat (Montessori, 2018, s. 237-245).

Dále se zaměříme na **prostředí třídy s Montessori zaměřením**. Prostředí v Montessori třídě se značně liší od prostředí, které známe ze tříd tradičního zaměření. Již na první pohled můžeme shledat mnoho odlišností, které se liší například tím, že **v Montessori třídách nezvoní**. Zvukový signál, který je dobře známý dětem docházejícím do třídy tradičního zaměření výuky se v Montessori třídách nepoužívá. Místo toho si mohou děti v Montessori třídách udělat přestávku či posvačit kdy budou chtít. Zvukový signál zde nenalezneme ani při začátku či ukončení školního dne. V Montessori třídách je kladen důraz na koncentraci a tichou práci, která by se podobným zvukovým signálem lehce narušila. Práce s tichem je v Montessori třídách velmi zásadní a je potřeba ji trénovat (Montessori, 2017, s. 142-146). V Montessori třídě mají děti potřebný **materiál a pomůcky k jejich práci stále k dispozici**, nejsou před nimi schovávány či zamykány a jsou vždy na dobře dostupném místě. Naopak jsou zde pomůcky vždy k dispozici na nízkých otevřených policích, které dítěti umožňují na danou pomůcku snadno dosáhnout a pracovat s ní dle svého tempa. Pomůcky jsou ve třídě rovněž umístěny dle určitého zaměření. **Každá pomůcka má ve třídě vlastní místo**, na kterém je děti vždy naleznou a mohou s nimi dle potřeby a vlastního uvážení pracovat. Takové uspořádání v dítěti evokuje potřebu mít v životě věci taktéž podobně uspořádané, v čistotě a vždy na správném místě (Piroddi, 2021, s. 14-15). Rozdílem oproti třídě tradičního zaměření je to, že v Montessori třídách se neklade velký důraz na verbální komentář. V Montessori třídách se žáci orientují zejména na **práci s pomůckami**, které učitel dítěti představí a žák s ní následně pracuje sám. Není zde tedy potřeba složitého a dlouhého výkladu (Montessori, 2017, s. 111). Lavice se v Montessori třídách mohou různorodě seřazovat, mohou se spojovat s dalšími lavicemi či dále měnit dle potřeb a zájmů učitele a žáků. Na rozdíl od tříd s tradičním zaměřením zde děti mohou **libovolně a spontánně měnit místo**, kde zrovna chtějí pracovat. Děti mohou libovolně pracovat na koberci, v lavici či jinde v prostoru podle toho, kde je jim zrovna příjemně. Místa k práci mohou žáci měnit dle vlastního uvážení. Žáci hojně pracují také **na chodbách**, kde mají na práci klid. **Na chodbách jsou často knihovny**, ze kterých si žáci mohou vybírat četbu nebo

naučné časopisy (Čapek, 2020, s. 30-31). Montessori třída **nemá striktně přidělený rozvrh hodin**, podle kterého by každou hodinu žáci pracovali společně na určitém tématu. Žáci jsou zde vedeni ke spontánní činnosti, mohou pracovat dle sestaveného plánu na čemkoli zrovna chtějí a jak dlouho chtějí nebo potřebují (Montessori, 2019, s. 153-160). V Montessori třídách obvykle nalezneme **koberec**, který slouží ke střetávání třídních aktérů při začátku či konci školního dne na elipse. Koberec je využíván také pro samotnou práci žáků. Na koberci se odehrává také rituál oslavy narozenin. Při této události je na koberci rozprostřen tzv. roční kruh, který je doplněn obrázky nebo fotkami. V tomto kruhu nalezneme také znázornění slunce, globus a svíčku, kterou daný oslavenec zapaluje. Uprostřed kruhu jsou umístěny dárky nebo další významné předměty. Dále zde nalezneme menší koberečky, které slouží k rozprostření vybrané pomůcky či materiálu. V klasických Montessori třídách také **nenalezneme katedru pro učitele** (Kaul, 2014, s. 59). Dalším rozdílem oproti třídám s tradičním zaměřením je, že děti jedné třídy bývají ve **věkově smíšených skupinách**. Můžeme si pod tím představit, že jsou sloučeny první, druhé a třetí ročníky v jednu třídu. Montessori pedagogika vnímá ve věkově smíšených skupinách velké pozitivum. Jednak se mladší děti mohou od starších inspirovat, starší děti mohou také mladším pomáhat a tím rozvíjet schopnost spolupráce. Rozvíjí se také respekt a empatie k druhému, neboť se děti učí akceptovat odlišnosti a potřeby druhých (Piroddi, 2021, s. 124-25).

Veškeré hodnocení práce žáka a jeho klasifikace probíhá **slovním hodnocením**. Nepoužívá se zde hodnocení podle známek, jako je tomu ve třídě tradičního zaměření. Tišřanová (2016, s. 76-80) pojednává o slovním hodnocení jako prostředku, který bere v potaz osobnost jedince, respektuje jeho jedinečnost a neopakovatelnost. Dále uvádí, že slovní hodnocení žáků má pozitivní vliv na celkové klima ve třídě, jelikož nedochází k nezdravému soutěžení mezi žáky a porovnávání jejich znalostí na stupnici.

Narozdíl od tříd tradičního zaměření jsou žáci v Montessori třídách vedeni k tzv. „**kontrole chyby**“. Znamená to, že jsou žáci vedeni k tomu, aby si svou práci zkontrolovali sami, našli zde možné chyby, sami si je uvědomili a opravili si je. Chyba je zde považována za součást lidskosti, není považována za něco nevhodného nebo nepatřičného (Montessori, 2018, s. 244-245).

1.3 Spolutvůrci třídního klimatu

Pokud ve třídě efektivně nefunguje kooperace mezi všemi spoluúčastníky, kteří se na klimatu třídy podílejí, je nemožné dosáhnout příznivého klimatu této třídy. Významnou roli zde hraje především učitel, který by měl mapovat a pracovat na zlepšování třídního klimatu. Nejméně důležité jsou rovněž vztahy mezi spolužáky a spolupráce rodičů žáků se školou (Čapek, 2010, s. 14). S tímto tvrzením souhlasí také Petlák (2006, s. 28), který z vlastních poznatků považuje za klíčového aktéra třídního klimatu především právě **učitele**. Průcha et al. (2009, s. 292) uvádí, že velkou roli hraje povaha, zkušenosti a osobní předpoklady pro výkon profese pedagoga. Dále je podstatné brát na vědomí věk pedagoga, jeho spokojenost s výší platu, míru sebeúcty, sebevědomí a inklinaci k dodržování norem, pravidel a zásad. Učitel by měl dbát na to, aby nebyl kladen zbytečný tlak na žáky a nevytvářelo se stresující prostředí. Švec et al. (2000, s.176) uvádí, že by měl mít pedagog precizní schopnosti organizování, což je zásadní pro utváření a jasnost pravidel, zadávání úkolů a plánování výuky. Andrysová (2016, s. 23-33) dále uvádí důležitost gestikulace a mimiky učitele. Při výkladu může žákům k pochopení pomoci, když učitel používá různá gesta a posunky. Je také důležité, jak se učitel tváří a jak udržuje oční kontakt s žáky. Je důležité znát řeč těla, abychom porozuměli signálům komunikace i beze slov. Gillernová a Krejčová (2012, s. 58) dále popisují, že je potřebné, aby učitel rozuměl zmiňované řeči těla a mohl tak vhodně rozpoznat neverbální vyjadřování žáků. Dále popisují, že je potřebné, aby byl učitel schopen akceptovat odlišnosti a osobnostní rysy žáků. Musí být schopen také akceptovat kulturní a náboženské rozdíly.

Podle Urbánka (2005, s. 24) je profese pedagoga velmi psychicky náročná. Učitel musí zastávat několik rolí-jako vypravěč, rádce, vychovatel, vedoucí činitel nebo věčný optimista. Dodává, že pedagog by měl disponovat schopnostmi řešit vzniklé konfliktní situace mezi žáky, popřípadě rodiči a adekvátně, slušně a pohotově na ně reagovat. To potvrzuje také Helus (2015, s. 371), který uvádí mezi další stresory pedagoga například nutnost koncentrovat svou pozornost na mnoho podnětů najednou. Musí se soustředit na výklad, současně řešit nevhodné chování žáků, nepozornost, zodpovídání otázek a zároveň dodržet časový fond pro výklad dané látky. Rovněž je neustále pod drobnohledem rodičů žáků, kolegů či vedení. Z toho důvodu autor dodává, že pokud pedagog tyto stresové situace nezvládá, dochází mnohdy k přenášení nervozity pedagoga na žáky, což může mít neblahý vliv na klima ve třídě. Janderková (2019, s. 77-79) připomíná, že existuje celá řada příčin stresových situací. Jednou z hlavních příčin je zanedbávání základních potřeb člověka jako

pravidelný přísun živit, tekutin, pravidelný spánek a odpočinek či pravidelný pohyb. Velkým a často zanedbávaným rizikem je vyčerpanost jak psychická, tak fyzická. Častou příčinou stresu v profesi pedagoga je nadměrný hluk, špatný vzduch v místnosti, nevhodná teplota místnosti nebo nevhodné osvětlení prostoru. Častým rizikovým faktorem bývá také velké množství osob v jedné místnosti nebo špatné vztahy v kolektivu. Je také důležité nezapomínat, že se stresem se vyrovnává každý zcela jinak dle typu osobnosti, jeho osobnostních vlastností a míry senzitivity dané osoby. Je důležité, jakým způsobem se pedagog vyrovnává se stresovými situacemi, jelikož při dlouhodobém stresu hrozí syndrom vyhoření. Kříž (2005, s. 8-9) připomíná, že z důvodu velmi stresující profese kantorů je potřeba, aby se pravidelně účastnili seminářů nejen týkajících se osobního rozvoje, ale také sebepoznání, psychohygieně nebo vztahů ve třídě. Učitelé by měli využívat rovněž psychoterapie nebo se zaměřit na sociálně-psychologický výcvik. Pol (2007, s. 68-71) upozorňuje, že častým problémem ve skupině učitelů bývá také jejich izolovanost od ostatních kolegů. Učitelé tak nemají možnost seznámit se s názory a postoji jiných kantorů. Učitelé bývají izolováni z důvodu nedostatku času, potřebě dlouhých příprav na výuku a podobně. Buchwald (2013, s. 76-77) dále připomíná, že stres nehrozí ve školním prostředí jen učitelům, nýbrž také žákům. Stresových situací ve školním prostředí vzniká mnoho. Je přítomen většinou při písemkách, nevhodném klimatu třídy, nepřátelských vztazích a podobně. Je potřebné, aby se do řešení stresových situací zapojili všichni jeho účastníci. Je tedy vhodné, aby učitel stresu žáků předcházel a navozoval podmínky, při kterých bude na žáky vyvíjen co nejmenší tlak. Žáci by naopak neměli zbytečně stresové situace v kolektivu vytvářet, měli by se snažit o pohodovou atmosféru ve třídě. Fontana (2016, s. 49-51) popisuje, že na vznik stresu má vliv především nevhodné prostředí, ve kterém se člověk nachází. Je proto důležité vytvořit vhodné prostředí, ve kterém se žáci i učitelé budou cítit dobře. Vobořilová (2015, s. 11-13) proto připomíná významnost duševní hygieny. Je důležité pečovat o svou osobu, o základní lidské potřeby. Je také potřebné pečovat o vzájemné vztahy a naslouchat potřebám svého těla.

Petlák (2006, s. 29-30) upozorňuje na nevhodné inklinování učitele k „nálepkování“ žáka či dokonce celé třídy. V takovém případě můžeme pozorovat například „**Haló efekt**“, při kterém si učitel utvoří o žákovi (nebo třídě) nepřesný názor na základě prvního dojmu nebo neprověřených informací z doslechu. Dále může být pozorován tzv. „**Efekt svatého Matouše**“, při kterém učitel kladně hodnotí, oceňuje a vyzdvihuje vždy jen ty žáky (nebo třídy), o kterých ví, že bývají úspěšní a chválení. Ostatní žáky (či třídy), kteří tak úspěšní a

chválení nebývají vůbec oceňují, naopak je často negativně hodnotí a kárá. Podobně popisuje autor další aspekt, čímž je „**Status dobrého a zlého žáka**“. Při tomto statusu učitel vychází z předpokladu, že pokud udělá chybu jindy vždy hodný a kladně hodnocený žák (nebo třída), jedná se pouze o náhodu, kterou není třeba nijak zvláště rozebírat. V případě, že však udělá chybu žák (či třída), který často chybuje a bývá hodnocen spíše negativně učitel nepřisuzuje vzniklou situaci náhodě jako v předchozím příkladě, ale úmyslnému záměru nepozorného žáka. Podobně pojednává také Vágnerová (2005a, s. 17), která dodává, že učitel mnohdy nesprávně hodnotí žáka na základě jeho pohlaví, sociální příslušnosti, sociální roli jeho rodičů nebo na základě sympatií.

Helus (2015, s. 325-326) popisuje, že pedagog mnohdy pohlíží na svou profesi jako na určité poslání. Příznak toho, že pedagog provádí svou profesi poctivě a je pro něj posláním autor charakterizuje v několika jeho vlastnostech. Učitel by měl být v každém případě laskavý a ochoten žákovi pomoci v jakékoli situaci. Dále by měl být kantor rozumný a inteligentní. Rovněž by měl být spolehlivý, vytrvalý a rozhodný.

Považujeme za potřebné uvést, že pedagog pro dítě představuje významnou osobnost v jeho životě. Učitel je žákovi vždy příkladem, jak by se měl chovat a reagovat na různé situace. Žáci často napodobují a neustále hodnotí chování učitele, proto by měl být kantor vždy vzorem slušného chování a měl by být inspirativní. Měla by být vynakládána snaha propojovat proces učení s pozitivními emocemi a situacemi. Pedagog by měl žáky často a vhodně motivovat a podporovat. V neposlední řadě by měl pedagog brát v úvahu vývojová stádia dítěte a jejich specifika. **Učitel v Montessori pedagogice** je žákovi neustále k dispozici, dalo by se říci, že je tak zvaným průvodcem dítěte. Tento průvodce pomáhá dítěti s nesnáze, radí mu a pomáhá mu (Piroddi, 2021, s. 16). Montessori (2017, s. 153-156) dodává, že oproti škole tradičního zaměření se učitel v Montessori třídě neorientuje pouze na aktivitu učitele, ale klade se zde důraz zejména na aktivitu a činorodost žáků samotných. Učitel zde děti spíše vede a dohlíží na to, aby při své aktivitě nebyly ničím a nikým rušeny. Dohlíží také na uspořádání pomůcek a materiálů a na pořádek ve třídě. Učitel Montessori třídy musí rovněž znát a adekvátně používat speciální Montessori pomůcky k výuce. Podle Siegllové (2019, s. 30) je podstatné, aby měl pedagog všeobecný přehled o aktuálním dění ve světě i u nás a neustále se vzdělával v tématech aktuální doby, jelikož učebnice nemusí pojímat mnohé další důležité oblasti života, které je potřebné předávat žákům. Pedagog by měl žákům napomáhat s orientací v dnešním hektickém a rychle se měnícím světě. Auger a Boucharlat (2005, s. 20-21) připomíná, že ve školním prostředí je

pro žáky důležitý zejména učitel. Toho žáci mohou vnímat jako stejně nebo podobně důležitou osobu, jako jsou pro ně jejich rodiče. Žáci tak od pedagoga požadují citovou podporu, porozumění, empatii a pochopení. Siegllová (2019, s. 31) dodává, že žák dnešní doby je již mnohem více znalý informací, které má možnost si vyhledávat na internetu. Jeho osobní rozvoj se tak mnohem rychleji formuje, má větší povědomí o aktuálním dění ve světě a obecných informací o životě ve společnosti. Žák dnešní doby umí mnohdy lépe než jeho kantor či rodič pracovat s digitálními technologiemi. Posun bývá zřejmý také v oblasti znalosti cizích jazyků, jelikož i k těmto se dostane prostřednictvím moderních technologií snáze než kdy dříve. Můžeme také doplnit, že je rovněž více procvičováno psaní, logické přemýšlení a slovní zásoba díky participaci žáků na sociálních sítích.

Podle Vágnerové (2005, s. 236) je pozitivní a otevřený **vztah mezi učitelem a žákem** velmi důležitým atributem. Při jejich vzájemné komunikaci by měl žák mladšího školního věku rozeznávat hierarchii a významnost rolí. Žák by měl brát v potaz, že komunikaci vede a určuje učitel. Žák se rovněž učí, že výklad vede primárně učitel. Tímto se žák učí určitým pravidlům slušného chování a jednání s dospělým člověkem. Jednou z možností k vytvoření pozitivního klimatu třídy by mohl být demokratický styl výchovy. Tento styl výchovy je založen na vzájemné spolupráci učitele a žáků, důvěře a otevřené komunikaci. Je zde podporována iniciativa žáka, učitel jde žákům příkladem. Je zde přiměřené množství příkazů či zákazů, učitel se zde soustředí na každého žáka individuálně. Tuto formu výchovy zdá se žáci většinou vítají, jsou motivováni k výkonu a v prostředí třídy bývají spokojeni. Žáci bývají při této formě výchovy mnohdy také emočně vyrovnaní, samostatní a mají zdravé sebevědomí. Obavy z docházky do školy či nespokojenost se u žáků vyskytuje jen zřídka (Průcha et al., 2009, s. 293).

Vágnerová (2005b, s. 257) zmiňuje důležitost **role spolužáka**. Žáci se v kolektivu třídy přirozeně rozdělují na oblíbené a méně oblíbené jedince. Oblíbený jedinec je většinou charakterizován jako vtipný, aktivní, komunikativní a obětavý spolužák. Naopak neoblíbený či méně oblíbený jedinec se mnohdy nerad zapojuje od aktivit třídy, mohou se chovat neadekvátně či nesplňují požadavky vrstevnické skupiny. Vliv v oblíbenosti či neoblíbenosti dětí mezi spolužáky může hrát také zevnějšek či názorová rozdílnost.

Průcha (2015, s. 174-175) zdůrazňuje důležitost spolupráce **rodičů** žáka se školou a třídním učitelem. Uvádí, že v letech minulých se na tuto kooperaci nebral velký zřetel. Mělo se za to, že učitel má dítě pouze učit a rodič zase pouze vychovávat, přičemž se tyto dvě oblasti nikterak nepropojovaly. Toto domnění se začalo měnit k dnešní podobě až v osmdesátých

letech a stává se čím dál tím více důležitým a diskutovaným. V dnešní době je kladen důraz na komunikaci, zapojování rodičů do chodu školy a kooperaci při edukaci dítěte. Kooperace je nutná zejména u dětí, které nedosahují kýžených výsledků, u dětí problémových, u dětí procházejících tíživou životní situací, u dětí pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit či sociálně slabších rodin. S tímto tvrzením souhlasí také Wild (2012, s. 84-85), která navíc popisuje, že právě rodiče dětí, které procházejí některým ze zmíněných problémů se mnohdy na komunikaci a spolupráci se školou nechtějí podílet. Uvádí, že při snaze o navázání kontaktu a snahou navození spolupráce se školou se takoví rodiče ohrazují tím, že jsou příliš vytížení a zaneprázdnění. Mnohdy tito rodiče o dítě nejeví valný zájem, zdá se, že výchovu a veškerou péči vedoucí k rozvoji osobnosti jejich dítěte nechávají na škole. Vágnerová (2005b, s. 27) dodává, že rodiče mnohdy nesou kritiku jejich dítěte velmi těžce a nedokáží na ni reagovat. V mnoha případech je patrné, že kritiku či špatnou klasifikaci dítěte vnímají jako útok na jejich rodinu. To dokládá také Čapek (2010, s. 24), který pojednává o tom, že rodič může skrze dítě negativně ovlivňovat klima třídy např. tím, že bude o učiteli nebo spolužácích žáka hovořit nezdvořile, urážlivě nebo bude opovrhovat jejich schopnostmi. Žák může následně chování a postoj k učiteli a spolužákům od rodičů převzít za své či nabádat ostatní spolužáky k nerespektování kantora. Na to vhodně reaguje Mertin (2019, s. 162-163), který připomíná, že v případě, že by byl rodič dítěte agresivní či vytvářel konflikt, pedagog by měl dbát na mírnění situace, a především na to, aby se tato situace nedohrávala před zraky žáků. Na to vhodně reaguje rovněž Pol (2013, s. 79-80), který popisuje, že rodiče se mnohdy žáků zbytečně zastávají a omlouvají jejich nevědomost. Samotní rodiče mnohdy nevidí v určitých tématech učiva smysl, nepožadují tedy ani po jejich dítěti, aby danou látku ovládalo. Bréda et al. (2017a, s.14-16) uvádí, že by měl pedagog rodičům dítěte předávat objektivní informace emočně nezabarvené. Měl by je podporovat a motivovat. Rodiče by měli být schopni s pedagogy vhodně a pravidelně komunikovat. S tím souhlasí také Poláková (2019, s. 104-105), která uvádí, že by měl být rodič chápavý, tolerantní a empatický. Čapek (2010, s. 24-25) dále dodává, že stav vztahů rodiny a výchovný styl v rodině se promítá rovněž do utváření klimatu třídy, neboť velmi ovlivňují to, jak se daný žák chová a jak se cítí.

Kendíková (2017, s. 55-58) vymezuje povolání **asistenta pedagoga** jako činnost, kterou je podporován žák s určitými specifickými vzdělávacími potřebami, určitým znevýhodněním nebo naopak s mimořádným nadáním. Asistenta pedagoga považuje za důležitou a nepostradatelnou součást školního kolektivu, jelikož se podílí na vzdělávání, integraci nebo

mimoškolním programu dětí. Nepochybně je povolání asistenta stejně jako povolání učitele velmi namáhavé a stresující, proto by neměli zapomínat na duševní hygienu a pravidelnou relaxaci. Asistent pedagoga by měl spolupracovat s třídním učitelem, poradenskými pracovníky dané školy a pravidelně podávat informace zákonným zástupcům daného dítěte.

Náplní práce asistenta pedagoga je různorodá pomoc učitelům, komunikace se zákonnými zástupci žáků, motivace a podpora žáků, pomoc žákům při vzdělávání a také pomoc žákům tělesně postiženým při zvládání potřebných úkonů. Ředitel školy dále může určovat činnosti, kterým se má asistent pedagoga věnovat. Asistent pedagoga dále dohlíží na bezpečnost daného žáka, pomáhá mu při výuce, analyzuje jeho chování a studijní dovednosti (Kendíková, 2017, s. 89-90). Čadilová a Žampachová (2021, s. 41-44) doplňuje, že by měl asistent pedagoga rovněž pomáhat při přípravě pomůcek pro žáka. Měl by být také žákovi nápomocen při upevňování sociálních vztahů mezi žáky i učiteli. Gabašová (2019, s. 13-15) dále uvádí osobnostní předpoklady pro výkon této profese. Asistent pedagoga by měl být v každém případě empatický, měl by mít rád děti, měl by být zodpovědný, trpělivý a pro svou práci značně motivovaný. Což potvrzuje i Bréda et al. (2017b, s.70-71), který dodává, že by asistent pedagoga neměl být výbušný a lehce vznětlivý, naopak by měl být psychicky odolný a měl by myslet pozitivně. V každém případě by měl být komunikativní a schopný spolupráce.

2 SEBEHODNOCENÍ DÍTĚTE

Druhá kapitola teoretické části se zaměřuje na vymezení důležitých pojmů souvisejících s problematikou sebepojetí jedince. Zaměřujeme se na problematiku sebehodnocení, sebevědomí či sebeúcty jedince. Dále se orientujeme na osobnost dítěte jako předpoklad pro zdravé sebehodnocení. V závěru kapitoly se zaměřujeme rovněž na vymezení problematiky školního věku dítěte, který je charakteristický pro námi zkoumanou skupinu respondentů v praktické části práce.

2.1 Sebepojetí a další související pojmy

Kraus a Poláčková (2001, s. 86-87) považují za důležité zaměřit se na sebepojetí sebe sama, jelikož díky tomu bude žák schopen zhodnotit a zlepšit svůj výkon ve škole i v životě. Pojem **sebepojetí jedince** můžeme definovat jako jeho názor na pojetí sebe sama, který je ovlivňován životem ve společnosti a vztahy s lidmi různých sociálních rolí. Autoři zmiňují, že v prostředí školy se můžeme setkávat se záměrným snižováním sebepojetí jedince ze strany spolutvůrců školního kolektivu (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 259). Sebepojetí bývá intenzivně utvářeno zejména v raném věku dítěte, v době před nástupem do mateřské školy či v průběhu docházky dítěte do mateřské školy. Sebepojetí dítěte by tak mělo být v mladším školním věku, kdy dítě navštěvuje základní školu již dostatečně utvořeno (Svobodová et al., 2015, s. 9). Cakirpaloglu (2009, s. 205) uvádí, že formování sebepojetí je ovlivněno pohledem sama na sebe, je tvořeno především aktuálním pohledem jedince sama na sebe a taktéž představami, jaký by jedinec chtěl být. Tyto dva pohledy se v pozdějším vývojovém stádiu integrují a utvářejí jednotnost osobnosti.

S poznáváním sebe sama je vhodné zabývat se již v mladším školním věku dítěte, tedy v době povinné školní docházky. Právě v tomu věku se dítě soustředí již více na svou roli ve společnosti. Pro dítě je velmi důležité, aby se chovalo patřičně dle očekávání jeho rodičů, vyučujících, vrstevníků či spolužáků a popřípadě další důležité autority. Způsob, jakým na sebe žák nahlíží, tedy sebepojetí dítěte se následně promítá do jeho sebehodnocení. Žák nejprve musí dospět k náhledu na sebe sama, aby byl schopen adekvátního sebehodnocení (Košťálová, Miková a Stang, 2008, s. 29-30).

Sebepojetí jedince ovlivňuje několik aspektů, které si popíšeme. Pojem **sebehodnocení dítěte** můžeme definovat jako způsob, jakým na svoji osobu jedinec subjektivně nahlíží,

jakou představu má sám o sobě. Sebehodnocení ovlivňuje také způsob chování jedince, ve kterém se odráží jeho specifické vlastnosti a dovednosti, které získal během života díky různým sociálním rolím a různorodým událostem. Schopnost nahlížet na sebe kriticky či pozitivně bývá považována za základní lidskou potřebu, neboť vede k sebereflexi. Právě u dětí se tato nezbytná potřeba formuje zejména v prostředí školy a školním kolektivu. Děti se učí zdokonalovat svůj náhled samy na sebe, poznávají své silné a slabé stránky a pracují na nich. Děti se učí k tomu, aby byly ve své sebekritičnosti objektivní, aby se nepodceňovaly, ani nepřeceňovaly (Kolář, 2012, s. 121). Kohoutek (2001, s. 170) vhodně doplňuje, že na utváření sebehodnocení dítěte školního mladšího věku má podstatný vliv zejména rodina a styl výchovy, který praktikuje. Dítě chce plnit očekávání svých rodičů a chce pro ně být dobrým idealizovaným člověkem dle jejich představ. To potvrzují také autoři Havlík a Kořa (2002, s. 151-152), kteří pojednávají o roli primární a sekundární socializace. Primární tedy hlavní a nejdůležitější socializace se odehrává právě v rodině a má zásadní vliv na další socializaci jedince. Sekundární socializace se pak odehrává v různých institucích jako je např. škola a odvíjí se od socializace primární. Na to vhodně poukazují také Silbert a Silbert (2013, s. 39-48), kteří uvádí, že pro rozvoj zdravého sebehodnocení dítěte je zapotřebí podpory a motivace rodiny. Motivovat dítě má také škola. Je potřebné, aby bylo dítě respektováno, aby mělo jistotu, že patří do určité komunity lidí, kde je přijímáno a kde může nalézt důvěru. Podle Kohoutka (2002, s. 401-402) má nemalá část populace narušený vztah k sobě samému, což se může projevat negativním hodnocením sám sebe či podceňováním se. **Snížené sebehodnocení** se projevuje zejména u těch dětí, které byly permanentně kritizovány či negativně hodnoceny ze strany jejich rodičů a nejbližších. Dalo by se shrnout, že nejbližší okolí s jejich osobou nebylo nikdy zcela spokojeno. Tito jedinci bývají často celkově vnitřně nevyrovnaní a neklidní, neustále mohou vnímat vnitřní tenzi. Jedinci bývají méně aktivní v komunikaci s druhými a ve společnosti se mnohdy stavějí do submisivních pozic. Bývají u nich patrné úzkostné či depresivní stavy, pocity viny a méněcennosti. Na **komplex méněcennosti** působí rovněž aspekty související s hmotnou nouzí, národnostní a rasovou identitou nebo diferenciací tradic a zvyků dané kultury. Komplex méněcennosti může být dokonce také národní charakteristickou vlastností některých etnických skupin. Podle Nováka (2013, s. 11) můžeme říci, že komplex méněcennosti je stejný jako naprostá absence sebevědomí jedince. Při tomto komplexu dochází u jedinců k dojmům vlastní neschopnosti a slabosti, jedinec o sobě mívá velké pochybnosti, za které se neustále obviňuje. Montessori (2012, s. 140-143) považuje za nezbytné, aby dospělý dítěti dovolil dělat chyby, sám si zkoušet prakticky všechny věci. Pokud bude rodič bránit a zakazovat

dítěti manipulaci s věcmi z důvodu, že by se mohly rozbít či poničit, tak dítě lehce nabyde dojmu, že je méněcenné, neschopné a že raději nemá na nic sahat, aby nic nezničilo. Dítě je tak přesvědčeno, že je nemotorné, k ničemu a dochází k rozvoji komplexu méněcennosti.

Naopak jako **zvýšené sebehodnocení** Kohoutek (2002, s. 403) rozeznává například **narcistické hodnocení** sám sebe, kdy je jedinec svou osobností doslova posedlý. Tito jedinci se vyznačují velkou zálibou až posedlostí v nákupech oblečení a různých módních doplňků a velkou starostlivostí o zevnějšek. Tito lidé preferují hovořit pouze o sobě a svých zájmech, o druhé lidi a jejich přednosti nemívají valný zájem. Dále autor pojednává o **sebehodnocení neosobním**, které se vyznačuje tím, že daný člověk patří k určitému prestižnímu či významnému předmětu nebo objektu, ze kterého profituje. Jako další je popisováno **nekritické sebehodnocení**, které se vyznačuje zejména pocitem neomylnosti a bezchybnosti jedince. Takový jedinec může nabýt dojmu, že má nárok na kritizování a poučování druhých. Dalším typem je **furiantské hodnocení sebe sama**, které je popisováno jako přesvědčování sama sebe i společnosti o tom, že má jedinec dostatečně vysoké sebezpojetí a vysoké sebehodnocení, přestože tomu tak ve skutečnosti není. Jedinec se snaží potlačovat pocit méněcennosti, neustále usiluje o to, aby jeho vystupování navenek vypadalo dobře a sebevědomě. U těchto jedinců se můžeme nezdávka setkat s urážlivostí, výbušností a celkovou silnou emocionalitou. Jako optimální hodnocení sebe sama zdá se být tzv. zdravé neboli **přiměřené sebehodnocení**, které se vyznačuje faktickými nikoliv nepravými hodnotami jedince. Tento typ sebehodnocení neidealizuje ani nebagatelizuje schopnosti jedince. Jedinec se zdravým sebehodnocením nemá problém s komunikací a kooperací s druhými lidmi. Takový člověk bývá vnitřně vyrovnaný, empatický a citově zralý. Svoboda (2020, s. 18-19) k tomu dodává, že schopnost porozumět sám sobě je klíčová taktéž z důvodu orientace ve vztazích. Vágnerová (2001, s. 202) uvádí, že významnou roli při formování sebehodnocení žáka má také jeho oblíbenost mezi spolužáky, celková prestiž ve škole či spolupráce s učitelem. Dále je sebehodnocení vnímáno rovněž jako jedna z výchovných metod, při které si žák formuje náhled na svou osobnost. Bere přitom v potaz názor a představu učitelů i spolužáků, tvoří si tedy věcnější představu o sobě samém (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 258-259). Pohled na sebehodnocení sama sebe však ovlivňuje nejen škola a školní třída, do které žák dochází, ale rovněž rodina, vrstevnická skupina a lidé, kterými je žák obklopen a se kterými tráví čas. Dalo by se tedy shrnout, že hodnocení sebe sama bývá výsledkem sociálního učení (Svoboda, Vágnerová, Krejčířová, 2001, s. 375). Clemes a Bean (2008, s. 8-16) popisují, že sebehodnocení dítěte je založeno na jeho vnímání

sebe sama, o kterém je sám dotyčný přesvědčen. Toto přesvědčení však nemusí korespondovat s jeho skutečnými činy a vystupováním. Dítě může být přesvědčeno o něčem, co ve skutečnosti však takto ostatní nevnímají. Kolář a Šikulová (2009, s. 151-155) dále shrnují, že sebehodnocení může vhodně sloužit také jako zpětná vazba a přehled o tom, co dítě již zvládlo, čeho dosáhlo nebo na čem je potřeba ještě zapracovat. Je to vhodný prostředek k rekapitulaci životních úspěchů i nezdaru každého jedince.

Obrázek 2 Hodnocení a sebehodnocení žáka (Kratochvílová, 2011, s. 22)



Obrázek 2 popisuje důležitost propojení hodnocení žáka s jeho sebehodnocením, které by mělo být vyvážené. Žák má mít přehled o svých dovednostech a schopnostech, jelikož díky tomuto poznání může rozvíjet a zlepšovat své dovednosti (Kratochvílová, 2011, s. 22).

Dalším důležitým aspektem je **sebeúcta jedince**. Podle Kohoutka (2002, s. 399) je sebeúcta jedince klíčovým aspektem jeho osobnosti, který určuje celkový pohled na vlastní osobu. Pro jedince je nezbytné svou sebedůvěru pěstovat a chránit ji před narušením. Pro člověka je nezbytné mít pocit, že je potřebný, někam patří a má určité hodnoty a kvality. Kdyby tyto aspekty nepocíťoval či postrádal smysl jeho hodnoty ve společnosti, mohl by snadno nabýt dojmu, že je v životě nepotřebný a zbytečný. Je proto důležité udržet pozitivní vztah k sobě samému a na účtě sám ke své osobě pracovat. Röhr (2018, s. 9) označuje sebeúctu za významný aspekt rozvoje dítěte, která ovlivňuje to, jak je jedinec v životě úspěšný či nikoliv. Autor také dodává, že za množstvím nemocí, problémů či dokonce poruch chování stojí mnohdy právě poškozená sebeúcta. Röhr (2018, s. 17-21) dále popisuje, že sebeúcta se velmi intenzivně formuje zhruba do šesti let věku dítěte, přičemž velkou roli zde hraje také genetická predispozice. Pozdější snahy o napravení sebeúcty bývají nesnadné. Autor velmi

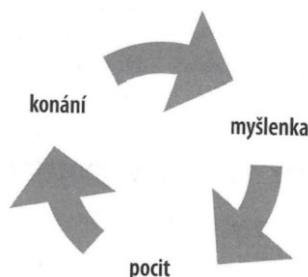
zajímavě pojednává o utváření sebeúcty již v prenatalním období dítěte, kdy je velmi důležité nastavení postoje matky k vznikajícímu plodu, jelikož už v tomto období se tento postoj promítá do života dítěte. Podle něj je nezbytné vnímat plod od samého počátku pozitivně, se všemi jeho nedostatky. V případě, že plod není vítán a rodiče se na něj netěší, může mít jedinec hluboce zakořeněno, že je nepotřebný, méněcenný a nikdo o něj nemá zájem. Dítě by nikdy nemělo nabýt dojmu, že je nevídané a nechtěné.

Clemes a Bean (2008, s. 8-9) upozorňují na **rozdílnost pojmu sebehodnocení a sebeúcty**, přičemž uznávají, že tyto dva pojmy se mnohdy slučují. Sebeúcta dítěte je ve školním prostředí velice důležitá, jelikož ovlivňuje školní úspěšnost. Autoři pojednávají o tom, že pokud žák vykazuje vysokou míru sebeúcty, může být velmi úspěšný i za předpokladu nižší inteligence. Autoři dále vyzorovali, že děti s vysokou mírou sebeúcty mívají větší motivaci ke školní práci, bývají ve škole spokojenější a mívají menší problémy v mezilidských vztazích. Stejně tak rodiče s nízkou mírou sebeúcty si do dětí mnohdy promítají své očekávání a sny, které se jim samotným nepodařilo nikdy dosáhnout. Takoví rodiče mívají na děti velké nároky a bývají následně z nenaplnění snů svými dětmi mnohdy zklamaní, úzkostní a více ve stresu. Jenže neustálé nároky, posuzování a kritika ze strany rodičů, učitelů a spolužáků navzájem může často vést k ponižování jedince, tedy sdělení, že není zdaleka tak dobrý, jaký by měl být. Dítěti se tyto negativní sdělení často zarývají hluboko pod kůži a vytváří (mnohdy nevědomě) zárodek pro následné sebeponižování. U dítěte se může rozvinout taktéž touha po neustálém uznání a pochval ze strany druhých lidí, nejčastěji rodičů. To je však velice nebezpečné, jelikož se dítě poté odpoutává samo od sebe, svých potřeb a zájmů a snaží se pouze zalíbit a přizpůsobit druhým lidem (Röhr, 2018, s. 41-43). Clemes a Bean (2008, s. 20-23) uvádějí **čtyři podmínky, za kterých je možno u dítěte rozvinout vysokou míru sebeúcty**. První podmínkou je být něčeho součástí, k někomu nebo něčemu patřit a vnímat sám sebe. Druhou podmínkou je originalita dítěte, které si musí být vědomo svých kvalit a předností. Jako třetí podmínka je popisována schopnost dítěte jednat takovým způsobem, aby mělo vliv a kontrolu nad tím, co se v jeho životě může udát. Poslední podmínkou je schopnost dítěte rozpoznat vhodné a také nevhodné vzory lidského chování. Smysl pro vnímání vzorů dítěte může ovlivnit především způsob lidského chování, ideály a také iluze dítěte o jednání člověka v různorodých životních situacích. Röhr (2018, s. 147) zdůrazňuje, že pro formování sebeúcty je nezbytná pomoc a vedení dítěte ze strany jeho rodičů k tomu, aby se dítě dokázalo pochválit samo a nebylo závislé na pochvale jiné osoby. Plummer (2013, s. 24-25) zajímavě poukazuje na přínos vedených her, které vedou

k rozvoji sebeúcty u žáků. Dle autorky dítě díky hře snáze pozná samo sebe, své potřeby, dovednosti a schopnosti. Dítě je během hry vystavováno situacím, na které se učí vhodně reagovat tak, aby tím neutrpělo jeho sebevědomí a vytvořilo si samo o sobě dobré mínění. Hry mají mnoho různých podob, každá hra procvičuje určitou oblast zaměřenou na sebepojetí, sebevědomí nebo sebelásku. Dítě se při vedené hře učí uvědomovat si, jak jeho jednání ovlivňuje druhé a jaký dopad to má na něj samotného.

Se sebeúctou jde ruku v ruce také **sebevědomí** dítěte. Novák (2013, s. 9) charakterizuje pojem vědomí sebe sama jako určitou schopnost důvěřovat ve své vlastní kvality a smysl své existence. Jedinec si je vědom převahy dobrých vlastností nad špatnými, věří si a nepodceňuje se. Yeung (2009, s. 24) předpokládá, že pokud se bude jedinec snažit chovat a přemýšlet sebevědomě, odrazí se to na jeho pocitu, tedy že se bude také sebevědomě cítit. Tento cyklus autor vyjadřuje jednoduchým schématem přiloženým níže.

Obrázek 3 Cyklus sebevědomí Yeung (2009, s. 23)



Obrázek 3 znázorňuje propojení myšlení, pocitů a konání, které znázorňuje cyklus sebevědomí. Všechny tyto pojmy se navzájem ovlivňují (Yeung, 2009, s. 23).

Sebevědomí člověka bývá výsledkem několika hledisek, jako například tělesnými vlastnostmi a vzhledem jedince, emocionální stránkou, souhrnem schopností i dovedností, výchovou, osobními vzpomínkami a také prostředím, ve kterém se jedinec pohybuje. Sebevědomí je potřebné formovat již od raného věku dítěte (Sedláčková, 2009, s. 23). Yeung (2009, s. 37) však upozorňuje, že prohlubovat důvěru sám v sebe a pracovat na zlepšení svého sebevědomí může kdokoli nehledě na výchovný styl rodičů. V období mladšího školního věku se dítě orientuje zejména na jeho osobitý výkon, na základě kterého chce být uznáván a pochválen. Dítě v tomto věku se identifikuje především se svou rodinou a rodičem stejného pohlaví, u kterého pociťuje bezpečí, pochopení a zastávání jisté sociální role. Dítě je srovnáváno s ostatními dětmi ve třídě, jeho sourozenci, kamarády a přeje si být hodnoceno

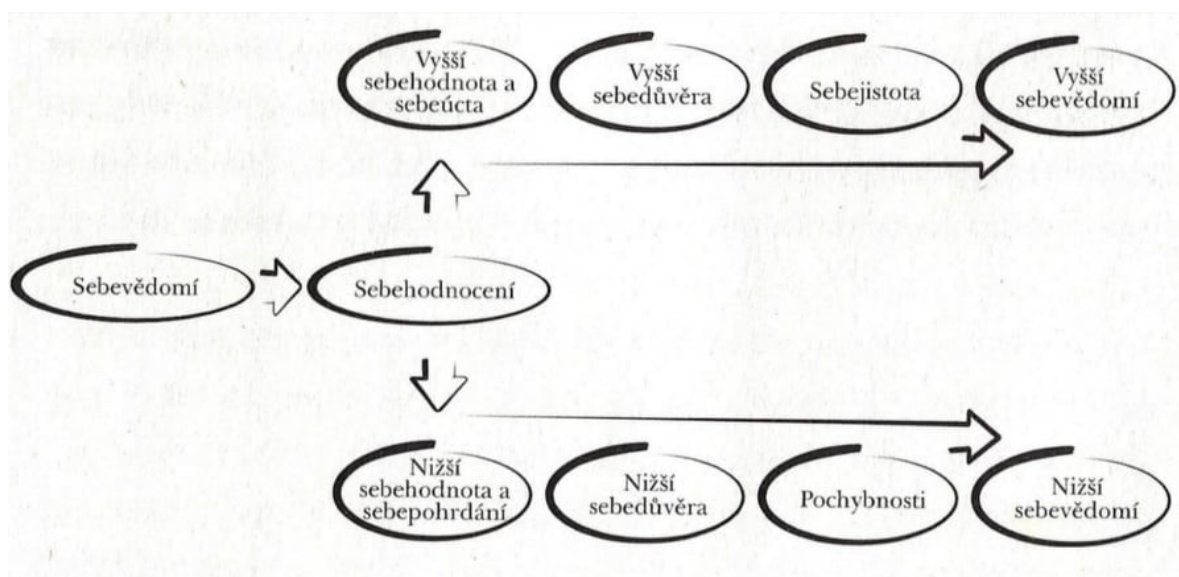
pozitivně. V případě, že okolí hodnotí dítě kladně, zvyšuje se také míra sebevědomí a sebedůvěry dítěte (Sedláčková, 2009, s. 27). Autorka dále upozorňuje na problematiku sourozeneckých vztahů, který může mít neblahý dopad na sebevědomí jednoho ze sourozenců, který je podle okolí „horší“ či „slabší“. Je nezbytné, aby se rodiče soustředili na pozitivní hodnocení všech sourozenců a nedocházelo pouze k negativnímu hodnocení jednoho z nich. Velkou roli v sebevědomí dítěte hraje také stabilita a rodinné vztahy uvnitř rodiny. Neexistuje věk, kdy by dítě bylo na rozvod rodičů či problémy v rodině připraveno (Sedláčková, 2009, s. 41-42). Sedláčková (2009, s. 52-53) dále pojednává o **přejímání role žáka**, která má rovněž významný vliv na utváření sebevědomí dítěte. Žák se při nástupu do školy vžívá do nových sociálních rolí, určuje své místo ve společnosti, jeho jednání a chování je najednou hodnoceno jinak než v rodinném kruhu. Dítě se postupně osamostatňuje, jeho píle a snaživost se promítá do jeho hodnocení, což má samozřejmě vliv na jeho sebevědomí. Žák postupně zjišťuje, že jeho píle a dobré hodnocení ve škole zapříčiňuje jeho vnitřní potěšení, což má rovněž vliv na potěšení rodičů, sourozenců i učitelů.

Dítě s nízkým sebevědomím může nabývat pocitu méněcennosti, nedostatečnosti či neschopnosti. Může mít rovněž pocit, že je učivo příliš těžké a je nemožné školu zdárně dokončit. S problematikou nízkého hodnocení sama sebe souvisí také tzv. **naučená bezmocnost**, kdy je žák přesvědčen o tom, že situaci (například zlepšení prospěchu) nemůže za žádných okolností ovlivnit. Žák se uchyluje k pasivitě a situaci se ani nepokouší změnit, jakýkoliv úspěch zde vyhodnocuje pouze jako okolnost štěstí. Velmi často se tato problematika odráží na prospěchu žáka, kdy se velmi těžko motivuje ke školní práci, je bezradný a úzkostlivý, což se negativně odráží zejména na jeho sebehodnocení. Je nezbytné, aby si žák zažil jakoukoliv formu úspěchu i neúspěchu, díky čemuž se postupně naučí na tyto situace reagovat a neprojeví se tedy tolik v jeho sebehodnocení Vágnerová (2001, s. 205-206). Novák (2013, s. 10) k tomu dodává, že jedinci s nízkým sebehodnocením se mohou často osočovat a kritizovat sami sebe za veškerý vzniklý neúspěch. Rovněž mívají tyto jedinci tendenci vyhýbat se řešení těchto neúspěchů, jelikož nechtějí znovu zažívat kritiku. Zvírotsky (2020, s. 45) doplňuje, že se naučená bezmocnost rovněž projevuje vytracením pozitivního vnímání života. Jedinec má permanentně obavy a cítí se být ustavičně v nebezpečí, přestává sám sobě v čemkoli důvěřovat.

Naopak **dítě s vysokým sebevědomím** může mít pocit nedosažitelnosti a nepřekonatelnosti. Může mít pocit, že je ve všem a vždy nejlepší a zároveň, že nenesení za nic zodpovědnost

(Sedláčková, 2009, s. 71). Novák (2013, s. 10) dále dodává, že člověk s vysokým sebevědomím mívá většinou narcistické rysy, bývá příliš optimistický a velice rád nepřiměřeně obdivuje svoji osobu. Melgosa a Posse (2003, s. 160) dodávají, že je důležité se zaměřovat na **zdravé sebevědomí dítěte**. Jako výsledek zdravé sebedůvěry dítěte může svědčit jeho přesvědčení o jeho kvalitách, o určitých osobních dovednostech a znalostech. Dítě si je vědomo své originality, je citově stabilní a má optimistický pohled na svět. Jedinec rovněž lehce udržuje mezilidské vztahy a je motivován ke školní práci a školní docházce. Yeung (2009, s. 114) k tomu dodává, že k získání sebevědomí je třeba soustředit se rovněž na nonverbální komunikaci. Důležitý je jak postoj těla, gesta či mimika, tak rovněž udržování očního kontaktu. Je třeba soustředit se také na tón hlasu nebo rychlost řeči. Taktéž je potřeba zaměřit se na verbální komunikaci a způsob, jakým se jedinec vyjadřuje. Novák (2013, s. 10) ve své publikaci poukazuje na zajímavý aspekt tzv. **syndromu kachního peří**, který popisuje jako jakousi rezistenci jedince vůči kritice a manipulativnímu jednání.

Obrázek 4 Sebevědomí a sebehodnocení Toman (2016, s. 16)



Obrázek 4 znázorňuje pojmy sebevědomí, které následně formuje sebehodnocení. Sebehodnocení má následně několik fází, které vedou k nižšímu či naopak vyššímu sebevědomí (Toman, 2016, s. 16).

Se sebehodnocením souvisí také **sebedůvěra** jedince. Toman (2016, s. 16) sebedůvěru charakterizuje jako jistotu či víru ve své vlastní kvality a další dovednosti. Dle Kohoutka (2002, s. 399) má na sebedůvěru dítěte významný vliv také jeho původní vztah rodinných příslušníků, zejména tedy rodičů a sourozenců. Tyto zkušenosti se vztahy a chováním k jeho

osobě si jedinec nese po zbytek života a má vliv na jeho budoucí sebepojetí. Podle Tomana (2016, s. 43-46) mají na sebedůvěru dítěte významný vliv zejména následující **typy rodičů**. Jedná se především o rodiče, kteří jsou velmi **dominantní**. Takoví rodiče rozhodují o všem, není zde prostor pro delší diskuzi a polemizování o problému či situaci. Je samozřejmostí, že je rodič pro dítě příkladem, proto si děti dominantních rodičů často vybírají za partnery osoby stejné či podobné nатуry. Protikladem jsou rodiče, kteří bývají velmi **pasivní**. Takoví rodiče dítě málo nebo vůbec nepodporují, nerozvíjejí jeho schopnosti a dovednosti. Mnohdy nemají potřebu, aby jejich dítě v něčem vynikalo, rozvíjelo svá nadání a uplatnilo svůj potenciální talent. Pasivní rodiče většinou zastávají názor, že vše nějak dopadne a často nemají zájem řešit jakékoliv problémy. Dalším typem je rodič, který si **nenaplnil své vlastní ambice**, a proto jejich naplnění vyžaduje od svého potomka. Ten se však při neúspěchu cítí velmi frustrován pocitem, že není tak dobrý, aby ambice rodiče naplnil. Sebedůvěra dítěte tak velmi klesá. Podobným příkladem jsou rodiče, kteří jsou **velice úspěšní**. Dítě předpokládá, že by mělo být přinejmenším stejně úspěšné jako jeho rodič a snaží se mu vyrovnat. Při neúspěchu však opět dochází k frustraci a snížení sebedůvěry dítěte. Dalším typem je **rodič přespříliš kritický**. U tohoto typu rodiče dítě často postrádá pochvalu a uznání. Rodič má domněnku, že se dítě musí usilovně snažit, aby dosáhlo jeho ocenění. Tito rodiče mnohdy i neúmyslně snižují dítěti jeho sebevědomí neustálým hodnocením a shazováním a jeho schopností a dovednostmi. Takoví rodiče dítě často kárají a nejsou s jeho výsledky či chováním nikdy naprosto spokojeni. To má zajisté za následek nízkou sebedůvěru dítěte a pochybnosti o sobě samém se mohou prolínat do jeho budoucnosti. Dalším typem jsou rodiče, kteří své potomky **příliš porovnávají** s druhými. Tito rodiče nadměrně poukazují na nedostatky svých potomků, a naopak vyzdvihují kvality někoho druhého. Pro dítě může mít toto jednání velmi neblahé následky, pochyby sám o sobě a snížené sebevědomí se mnohdy prolínají i do budoucnosti jedince.

Aldort (2010, s. 205-207) líčí několik doporučení, které by se měly aplikovat pro zvýšení sebedůvěry dítěte. Rodiče by měli pomáhat dítěti jen v případě jeho prosby o pomoc a jen do té míry, o kterou dítě skutečně žádá. Přehnaná, nevyžádaná a nadbytečná pomoc je pro dítě spíše nevhodná. Dítě si poté může připadat méněcenné, nepotřebné a může být snížena jeho sebedůvěra. Je podstatné, aby dítě mělo možnost vyzkoušet si zvládnout cokoliv samo, avšak bez zbytečného kritizování a hodnocení jeho výkonu. Pro zdravou sebedůvěru dítěte je důležité ocenění a uznání snahy dítěte, nikoliv hodnocení a kritika odvedeného výkonu. Opatrní by rodiče měli být také při pochvalách a odměňování dítěte. Dítě by nemělo nabýt

dojmu, že určitou věc dělá jen pro pochvalu či odměnu, ale především pro sebe a svůj seberozvoj. Autorka rovněž klade důraz na to, aby rodiče své děti nesrovnávaly s jinými dětmi a k dětem se chovali jako k rovnocennému partnerovi. Jen tak se nebude sebedůvěra dítěte snižovat.

2.2 Osobnost dítěte jako předpoklad pro zdravé sebehodnocení

Helus (2015, s. 329-331) dále pojednává o **žakově osobnosti**, která je zejména v průběhu docházky do školy intenzivně utvářena a formována. Podmínkou pro zvládnutí vzdělávacích nároků je osobnostní zralost a připravenost dítěte k následnému rozvíjení jeho osobnosti. Právě rozvoj osobnosti je obecným záměrem vzdělávacího procesu. Žák by měl během docházky do školy rovněž postupně dosahovat psychického, sociálního i biologického dospívání. Dále by měl dosahovat určité míry sebevědomí a sebepojetí, měl by poznávat svou osobu. Měl by také dosahovat zodpovědnosti, měl by přicházet na to, kým chce být. V neposlední řadě by měl žák spolupracovat se spolužáky a utvářet mezilidské vztahy. Plamínek (2020, s. 22-25) popisuje, že osobnost jedince tvoří zejména tři složky. Jsou to **hodnoty jedince, emoce a rozumová stránka**. Dále uvádí, že osobnost jedince můžeme chápat jako způsob jeho chování, myšlení a cítění. Osobnost dítěte se nástupem do školy velmi intenzivně formuje a proměňuje z důvodu získání **nové role spolužáka a žáka**. Děti se chovají jinak doma, ve škole, při mimoškolních aktivitách či ve vrstevnické skupině. Osobnost žáka je formována také tím, jak jej vnímají druzí. Je pro něj důležité, zda je ve školním kolektivu přijímán, zda je oblíbený či ne (Lašek, 2001, s. 14-15). S osobností jedince úzce souvisí také jeho temperament. Temperament dítěte je dědičný, ale je také utvářen a měněn v průběhu života jedince. Zejména dětem mladšího školního věku je jejich temperament v prostředí školy utlumován a formován. Učitel od žáka požaduje klid, aby se mohlo dítě plně koncentrovat na práci (Fontana, 2014, s. 189-190). Temperament můžeme popsat jako způsob jakým jedinec reaguje, jak se chová a jak reaguje v určitých situacích. Někteří jedinci jsou klidní a rozvážní, jiní jsou stále aktivní a neklidní a podobně. To vše závisí rovněž na jejich temperamentu. Temperament žáka ovlivňuje také klima ve třídě a má značný vliv na ostatní žáky (Keogh, 2007, s. 26-27). Lipczinsky a Boerner (2008, s. 106) se zamýšlejí nad osobnostními odlišnostmi jedinců a definují **čtyři základní typy osobnosti člověka**. Nejprve uvádějí typ vnímavých jedinců, kteří se často orientují na detailní zkoumání prostředí, chování a jednání druhých. Tito jedinci si často všimají různých detailů.

Dalším popisovaným typem je typ myšlenkový, který se orientuje zejména na racionální a logické myšlení a důkladné promýšlení. Tito jedinci často vnímají a dělí situace pouze na vhodné a nevhodné. Dále je popisován typ citový, který se orientuje na emocionalitu a empatii. Pro tyto jedince je příznačné, že vidí svět tzv. černě nebo bíle. Posledním typem je intuitivní typ, který je příznačný pro kreativní jedince. Tento typ lidí mívá mnoho nápadů, tušení a tzv. šestý smysl. Fontana (2014, s. 188-189) upozorňuje, že podstatnou roli v utváření osobnosti dítěte hrají jeho rodiče. Ti by při výchově měli být empatičtí, chápaví, trpěliví, zásadoví a přátelští. Rodiče by neměli mít na děti přehnané nároky, neměli by na dítě vyvíjet tlak. Namísto neustálých rozkazů by měli rodiče volit spíše podporu a motivaci dítěte.

S osobností člověka je spojená také **extraverze a introverze**. Psychická energie introvertního člověka směřuje dovnitř, zatímco u extrovertních jedinců proudí tato energie pryč z těla. U introverze je častěji shledáváno podlehnutí stresovým situacím. Introvertní jedinci častěji vyhledávají klid a pasivní činnosti, při kterých nemusejí příliš komunikovat s cizími lidmi. Na rozdíl od toho extrovertní jedinci častěji vyhledávají aktivity, mnohdy jim nevadí zalidněná místa (Löhken, 2014, s. 29-35). Lipczinsky a Boerner (2008, s. 110-111) dále uvádějí, že u extrovertních jedinců můžeme častěji shledávat rychlejší a spontánnější jednání. Extrovertní jedinci vyhledávají často zábavu, chtějí se zviditelnit a být úspěšní. Extravertní jedinci častěji hovoří o různých tématech spojených s problematikou společnosti, hospodářství či politiky. S tím souhlasí také (Blatný, 2010, s. 32), který uvádí, že introverti bývají snadněji podrážděni než extroverti. To je dáno odlišnou mírou vzrušivosti z oblasti mozkové kůry. Cain (2018, s.13-15) dodává, že introvertní dítě většinou více poslouchá, než mluví a dokáže být bez problému samo se sebou. Nakonečný (2021, s. 325-327) pojednává o extravertech jako o jedincích, kteří jsou více orientováni na realitu, na aktivitu a názor ostatních lidí. Extravertní jedinci se více zabývají tím, co si o nich druzí myslí, jak je hodnotí a jak jsou hodnoceni ve společnosti.

Löhken (2013, s. 40-50) uvádí, že introvertní jedinci bývají více soustředění, vytrvalí, rozvážní a více a lépe naslouchají druhým. Introvertní jedinci bývají často také velmi empatičtí. Na druhou stranu však často mívají velké obavy, strach, vyhýbají se jakýmkoliv konfliktům. Často také upřednostňují druhé před sebou samým. Lipczinsky a Boerner (2008, s. 111) uvádí, že introvertní jedinci se orientují na své pocity, vnitřní naladění a cíle, kterých chtějí dosáhnout. Introverti se často zabývají smyslem života a jejich místem na světě.

Sigmund Freud (2020) zjistil, že osobnost jedince je intenzivně utvářena od samého začátku jeho života do zhruba šesti až sedmi let věku. V tomto období je osobnost dítěte měněna dle životních situací, vztahů a prostředí ve kterém žije. Proto je důležité se zejména v tomto období dítěti intenzivně věnovat a zabránit přílišné frustraci či trestání. Dle Freuda (2020) rozlišujeme tři úrovně osobnosti – **id**, **ego** a **superego**. V prvním stupni, tedy ve stupni **id** hovoříme o vrozených vlastnostech dítěte, při kterých je osobnost orientovaná na základní životní potřeby. V tomto stupni nevnímá dítě potřebu pomoc druhým, jedná se o neuvědomělý akt, který slouží k zásadní potřebě přežít. Druhý osobnostní stupeň, tedy **ego** rozeznáváme zhruba od jednoho roku dítěte. V tomto stupni se již jedná o uvědomované chování, dítě se učí okolním světem, poznává nové věci a začíná vnímat okolní vztahy. Pro správné fungování ega je však důležité, aby bylo uspokojen nejprve **id**. Tyto dva stupně se navzájem musí prolínat, bez spokojeného **id** nemůže být spokojeno ani **ego**. Třetím stupněm je **superego**, to je uváděno zhruba od šesti let věku dítěte. Tento stupeň bývá jak uvědomován, tak rovněž zcela uvědomován vždycky nebývá. Je tomu tak z toho důvodu, že dítě již má utvořeno určité zásady a mravní odpovědnost, ale zároveň má touhu zkusit něco nového, něco nedovoleného. Zmiňovaný osobnostní stupeň **superega** rovněž nemůže fungovat bez naplnění potřeb **id**. V ideálním případě se všechny tyto vyjmenované osobnostní funkce spolu prolínají a navzájem se doplňují (Fontana, 2014, s. 209). To potvrzují také Piaget a Inhelder (2010, s. 88-89), kteří potvrzují, že tyto funkce by se měly v ideálním případě navzájem prolínat.

2.3 Mladší školní věk dítěte

Thorová (2015, s. 402) popisuje období mladšího školního věku jako dobu od začátku povinné školní docházky do začátku pubescence žáka. Vágnerová (2005b, s. 255-257) popisuje období, kdy se dítě stává žákem, tedy období nástupu na základní školu jako velmi důležité. Zahájením školní docházky dítě získává novou sociální roli, stává se nejen žákem, ale také spolužákem. Vztahy se spolužáky jsou pro něj velmi důležité, snaží se zalíbit jak spolužákům, tak učitelům. Toto období můžeme popsat jako období snaživosti, žák chce být v obou skupinách úspěšný. Říčan (2010, s. 165) dále pojednává o období mladšího školního věku jako o klidném období růstu jedince. V tomto období ještě nebývá patrné bouřlivé a vznětlivé chování, jako tomu bývá v období pubescence. Kašpárková (2009, s. 55) dodává, že nástupem do školy dochází u dítěte k orientaci na učení, chování a plnění úkolů. V tomto

období se již dítě přestává orientovat výhradně na hru. Montessori (2018, s. 25-30) dodává, že období mladšího školního věku dítěte je obdobím, kdy je dítě již schopno trpělivosti, pečlivosti a je tak připraveno chápat základní aspekty kultury. Dítě v tomto věku se již zajímá o zvyky a tradice dané kultury a chce jim porozumět. Jedlička (2017, s. 113) dále dodává, že nástup do školy je pro žáka mnohdy také velmi stresující, můžou se objevit až úzkostné stavy z neznámého prostředí. To popisuje rovněž Kraus a Poláčková (2001, s. 89) kteří dodávají, že nástup do školy vyžaduje značnou míru přizpůsobivosti. Žák se učí disciplíně, zodpovědnosti, toleranci i sebekontrolé. Helus (2004, s. 205-206) doplňuje, že s nástupem dítěte do školy souvisí také jeho připravenost. Dítě by mělo být schopno udržet pozornost, adaptovat se na nové prostředí a dodržovat pravidla nebo také spolupracovat s ostatními žáky a učitelem. Bielešová (2017, s. 92-93) uvádí, že je důležité, aby se v tomto období rodiče intenzivně zajímali o názory, pocity a postoje školáků. Díky tomu mohou noví školáci sdílet jejich pocity z nového prostředí, učí se hodnotit a přijímat názory ostatních. To potvrzuje také Langmeier (2006, s. 115), který popisuje, že v tomto období je již dítě schopno navazovat sociální kontakty, vztahy a přijímat sociální role. Dle Montessori (2011, s. 21) je toto období charakteristické také pro rozvoj morálních hodnot dítěte a jeho abstraktní představivost. Kolaříková, Petrová a Urbanovská (2017, s. 12-13) doplňují, že v období mladšího školního věku je dítě již připraveno odpoutat se od rodinného prostředí a intenzivně poznávat a chápat svět okolo sebe. Dále uvádí, že se začátkem školní docházky mívají problém zejména chlapci, jelikož jejich vývoj bývá pomalejší, než je tomu u děvčat. S tím souhlasí také Mertin (2021, s. 164), který uvádí, že v období mladšího školního věku dítěte je dítě připraveno být samostatné, je dostatečně komunikativní a zvědavé.

Vágnerová (2012, s. 255) rozeznává **jednotlivé etapy školního věku dítěte**. Jako první popisuje období raného školního věku, které nastává zahájením povinné školní docházky a trvá zhruba do devíti let dítěte. V této etapě je významná především změna sociální role dítěte a počáteční osvojování prvotních znalostí. Jako druhé popisuje autorka období středního školního věku, které se odehrává zhruba od devíti do dvanácti let věku dítěte. Je to období přechodu žáka na druhý stupeň ZŠ. Pro toto období je charakteristické pozvolné dospívání žáka, který může zaujímat nové sociální role ve škole a vrstevnické skupině. Jako poslední období autorka představuje období staršího školního věku. Toto období je charakteristické pro jedince zhruba do patnácti let věku. V tomto období již probíhá puberta a žák dospívá. Můžeme zde pozorovat znaky samostatnosti jedince. Thorová (2015, s. 402-403) dodává, že v tomto období se intenzivně formuje pojetí sebe sama. Dítě se také učí

rozlišovat mezi genderem. Autorka dále poukazuje na určitou výhodu, kterou mohou mít děti, které před nástupem na ZŠ navštěvovaly mateřskou školu. Takové děti jsou již zvyklé na přítomnost ostatních dětí, na potřebnost komunikovat a plnit určitá pravidla. Děti si rychleji a snáze na školní docházku a socializaci v rámci třídy navyknou.

Dítě mladšího školního věku bývá velmi zvědavé, chce se dozvědět co nejvíce o své osobě a okolní světě. Začíná si osvojovat pravidla chování ve škole, dodržovat určitý řád a sociální normy. Rovněž si začíná uvědomovat důležitost sociálních vztahů, učí se utvářet svůj názor a brát v potaz názor ostatních. V tomto období již dítě začíná uvažovat v souvislostech, dochází k rozvoji logického myšlení. Žák má za to, že vše se děje z nějakého důvodu, vše má nějaké opodstatnění. Možnost náhody je pro toto období vyhodnocováno jako nevyhovující či nelogické. Dítě je schopno pojímat již větší množství informací, nepotřebné informace dokáže filtrovat. Je zde patrná snaha porozumět svým emocím a emocím druhých lidí a o emocích hovořit. Pro jedince v tomto věkovém období je rovněž typické, že se soustředí pouze na věci, které jsou pro ně inspirativní či nějakým způsobem významné (Vágnerová, 2012, s. 267-308). Helus (2004, s. 208-209) dodává, že v tomto věkovém období dochází k intenzivnímu rozvoji paměti dítěte. Je podporováno myšlení v souvislostech, žák je již schopen vnímat věci v různých spojitostech. Je schopen zařadit např. zvířata či rodinné příslušníky do patřičných kategorií. Dítě je schopno si nabyté vědomosti zapamatovat. Kolaříková, Petrová a Urbanovská (2017, s. 16-19) k tomu dodávají, že mladší školní věk dítěte je obdobím, kdy je dítě již připraveno přijímat, používat a chápat smysl symbolů, znaků, číslic či písmen. Proto je toto období ideální pro učení psaní a čtení. S nástupem do školy se dítěti velmi intenzivně rozšiřuje slovní zásoba a zdokonaluje se řeč a výslovnost. Franclová (2013, s.15-19) popisuje věk, kdy dítě zahajuje školní docházku jako velmi důležitý. Uvádí, že se dítě v tomto období intenzivně učí dodržovat pravidla a školní řád, učí se pravidelné školní docházce, učí se časté kooperaci s dětmi i s dospělými. Žák poznává novou podobu podpory a motivace skrze pedagogy a školní prostředí. Vágnerová (2012, s. 312-350) dodává, že pro dítě mladšího školního jsou významné zejména tři skupiny. Jedná se o **rodinu, školu a vrstevnickou skupinu**. Rodina pro dítě značí bezpečí a porozumění, nalezne zde emoční a sociální oporu. Rodiče jsou pro děti největším příkladem. Matka by měla být dítěti vždy oporou, měla by jej podporovat a vybízet k dobrému prospěchu ve škole. Otec by měl být v mladším školním věku dítěte především přítelem, který vždy poradí a pomůže. Důležitá je také kooperace matky s otcem dítěte, z toho důvodu bývají narušené rodinné vztahy problémem. **Školní prostředí** je pro

dítě významné zejména z důvodu socializace, nově vzniklých sociálních rolí a situací, na které se učí vhodně reagovat. Učí se zde zodpovědnosti, poznávají různé autority a učí se toleranci. Pro dítě jsou významné rovněž **vrstevnické skupiny** a vztahy. Dítě má potřebu zapadnout do určité vrstevnické skupiny a zalíbit se. Ve vrstevnické skupině si děti volí vlastní pravidla, která musí dodržovat. Jsou zde rozděleny sociální role podle zásluh či významnosti jednotlivých členů, z toho důvodu je pro žáka důležité, aby sdílel stejné názory se zbytkem skupiny, což vede ke kooperaci. Ve vrstevnické skupině se děti učí komunikovat a spolupracovat s ostatními dětmi. Thorová (2015, s. 402) dodává, že se v tomto období objevuje přemíra energie dítěte, kterou je vhodné usměřňovat vhodnou aktivitou. Rovněž koncentrace se stává stabilnější, sociální vztahy jsou intenzivně navazovány. V tomto období se rovněž formuje empatie, tolerance a respekt. Je znatelná také reálnější a detailnější formulace kresby. Blatný et al. (2016, s. 27) pojednává o **Eriksonově teorii psychosociálního vývoje**, který v tomto období označuje jako inferiorita versus pýle. Dle této teorie se v tomto období intenzivně rozvíjí schopnosti, dovednosti a vědomosti dítěte. Pro toto období je také dle teorie příznačné, že je dítě zmatené, může mít pocit nedostatečnosti, jelikož vidí, že má méně zkušeností a znalostí než ostatní žáci školy a dospělí. Právě v tomto období dochází k intenzivnímu vnímání rozdílnosti, lidské rasy, náboženství nebo odlišnosti sociálních rolí ve vrstevnických skupinách.

3 VZDĚLÁVÁNÍ V TRADIČNÍCH A ALTERNATIVNÍCH ŠKOLÁCH

Jelikož se v praktické části naší diplomové práce zaměřujeme na rozdíly mezi tradičním vzděláváním a Montessori vzděláváním, rádi bychom zde tuto problematiku podrobně popsali. V této kapitole se rozepíšeme zejména o tradiční formě výuky a Montessori formě vzdělávání. Neopomene však ani další důležité alternativní směry vzdělávání.

3.1 Tradiční zaměření výuky

Podle Průchy (2012, s. 26) je chápán pojem tradiční vzdělávání jako jakákoli běžná či tradiční škola v České republice, která nemá specifický směr vzdělávání. Švarcová-Slabinová (2008, s. 72-73) uvádí, že v České republice jsou děti od šesti let povinny docházet do základní školy a plnit tak povinnou školní docházku, která činí devět let. Ve škole se děti kromě učební látky učí také zejména komunikovat a spolupracovat s ostatními spolužáky a učiteli. Dvořáková (2015, s. 39-44) dodává, že povinná školní docházka se odehrává v prostředí základní školy, kde jsou rozděleni žáci do dvou skupin, a to na první stupeň a druhý stupeň. První stupeň charakterizují třídy od první po pátou třídu. Naopak druhý stupeň charakterizují třídy od šesté do deváté třídy. Průcha (2012, s. 97-98) dále uvádí, že ve škole tradičního zaměření se žáci učí podle pevně daného rozvrhu hodin, který je sestavován na začátku školního roku pro celý týden. Tento rozvrh hodin se opakuje každý týden. Tradiční škola má pevně stanovený řád a pravidla. Přestávky bývají rozděleny na tzv. malé přestávky a velkou přestávku, která trvá déle. Učitel je v tradiční škole vnímán jako vzor pravdy, není zvykem se s učitelem dohadovat nebo mu vyvracet jeho názory. Učitel zadává úkoly, zadává písemné práce, určuje, kdo bude zrovna hovořit, určuje, kdy bude ve třídě ticho. Učitel má žáky podporovat a motivovat k práci. Tradiční zaměření výuky je standardně zaměřeno na memorování, opakování a prověřování získaných znalostí. Hodnocení v tradiční škole je prováděno pomocí hodnotící stupnice v rozmezí 1-5. Číslo 1 vyjadřuje odvedení výborné práce, číslo 2 pak označuje práci jako dostatečnou. Číslo 3 pak označuje práci jako dobrou, číslo 4 zase poukazuje na práci dostatečnou. Číslo 5 již označuj práci nedostatečnou. V tradiční škole je zvykem, že žáci sedí většinu času výuky klidně v lavicích. Nemají tak možnost měnit pracovní místo dle uvážení, jako tomu bývá u alternativních škol. Kolář a Šikulová (2009, s. 37-41) dále doplňují, že v tradičních školách mají žáci za úkol spíše sedět a pasivně přijímat informace, není zde kladen důraz na praktické vyzkoušení předané

informace, jako tomu bývá u alternativních škol. S tím souhlasí také (Zormanová, 2012, s. 32-34), která dále popisuje, že kantor se stává v tradiční škole hlavním aktérem výuky, jelikož předává informace žákům, kteří mají naslouchat, pamatovat si a následně danou látku procvičit a umět. Jako předmět motivace zde kantor používá klasifikace pomocí známek. Vališová, Kasíková a Bureš (2011, s. 93) dále uvádí, že tradiční škola nabízí základní vzdělávací předměty, které se učí všechny děti na této škole. Je zde vyučována matematika, cizí jazyky, mateřský jazyk, přírodovědné předměty, zeměpisné předměty, dějiny nebo předměty společenskovední, pracovní činnosti a výtvarná výchova.

Vágnerová (2001, s. 202) popisuje určitá negativa tradičního zaměření výuky. Uvádí, že negativem tradičního zaměření výuky může být riziko „nálepkování“ dětí, zejména pak neúspěšných žáků. Děti v mladším školním věku často pohlíží na hodnocení nikoliv jako na aktuální známkování jejich prospěchu či chování, ale spíše jako na trvalé posouzení jejich schopností, které může mít trvalý a v budoucnu neměnný efekt. Jako další negativum je dle Vágnerové (2001, s. 202-203) shledáváno porovnávání výsledků žáka s výsledky ostatních spolužáků, při kterém je žák porovnáván s ostatními dětmi na stupnici velmi dobrý – nedostatečný a podle čehož se žák zařazuje do určitých „škatulek“. To může mít za následek zařazování žáka do určité sociální skupiny a sociální vrstvy a následný dopad na žákovo sebevědomí a celkové sebepojetí. Ve třídě tradičního zaměření je běžné **hodnocení žáků podle známek**. Na to reaguje Hrabal a Pavelková (2010, s. 71-72), kteří uvádějí, že prospěch o žákovi nevyovídá jen to, jak dobře se učí, ale rovněž jak přemýšlí, jak se chová, zda je samostatný, zodpovědný nebo snaživý. Prospěch žáka by měl co nejlépe odrážet jeho osobnostní vlastnosti.

3.2 Alternativní směry vzdělávání

Průcha (2012, s. 23-25) popisuje pojem alternativních škol jako určitou rozdílnost oproti tradičním školám. Alternativní škola se od tradiční školy může lišit například ve formě hodnocení žáků, v organizaci výuky, v obsahu vzdělávání, ve konkrétní specializaci či odlišností edukačního prostředí. Grecmanová, Holoušová a Urbanovská (1998, s. 145-146) popisují, že se alternativní školy snaží zlepšit vzdělávání jiným, novým způsobem, než je tomu u tradičního vzdělávání. Alternativní školy se snaží o odstranění určitých nedokonalostí nalezených v tradičním vzdělávání. Rovněž předkládá nové či jiné alternativní směry vzdělávání, které mohou být inspirativní pro mnoho rodičů i učitelů.

Rodiče tak mají na výběr z několika možností při výběru školy pro své dítě. Průcha (2015, s. 176-178) uvádí, že tradiční školy se většinou řídí státem danými normami a pravidly, cílem a obsahem výuky. Naopak alternativní školy se těmito pravidly nutně neřídí, mají svá specifika a určitá zaměření. Grecmanová, Holoušová a Urbanovská (1998, s. 146) dále uvádí, že alternativní směry vzdělávání mají **určité společné znaky**, které jsou zastoupeny téměř ve všech alternativních školách. Jedná se zejména o změnu přístupu k žákovi. Žák je chápán jako rovnocenná osobnost, jako jedinečná bytost, která má právo na to, aby byla respektována, chápána, vyslechnuta a tolerována. Žák má právo podílet se na aktivitách ve třídě, spolupracovat na utváření pravidel třídy či rozhodovat o podstatných věcech ve třídě. Kantoři jsou v alternativních školách vnímáni především jako rádci, pomocníci při vzdělávání žáka a přátelé, kteří umějí poradit. Učitelé se v alternativních školách soustředí na každého žáka individuálně, berou v potaz odlišnosti každého dítěte. Důraz je zde kladen na tvůrčí aktivitu žáků a možnost, aby si danou věc sami vyzkoušeli. V alternativních školách se většinou nepoužívá klasický rozvrh hodin, jako je tomu v tradičních školách. Žáci zde mají výuku po jednotlivých blocích, týdenních plánech nebo tematických celcích. V alternativních školách se klade důraz rovněž na rituály v podobě oslav, které přispívají k tomu, že se žák cítí s třídou více propojen, bere třídu jako důležitou součást svého života. V alternativních školách se rovněž setkáme s důrazem na kooperaci spolužáků a učitelů mezi sebou. Spolužáci si často pomáhají, radí a učí se spolu. Mnohé alternativní školy bývají také vybaveny odlišnými učebními pomůckami a rozlišným uspořádáním nábytku. Alternativní školy rovněž zastávají názor, že chyba je přirozenou součástí bytí a je běžná. Zelina (2000, s. 19-23) popisuje **rozdělení alternativních škol na reformní, církevní a moderní alternativní školy**. Do klasických reformních škol můžeme zařadit Waldorfskou školu, Montessori pedagogiku, Daltonský plán, Jenský plán nebo Freinetovské školy. Mezi církevní školy řadí židovské, katolické či protestantské školy. Mezi moderní alternativní formy můžeme zařadit program Začít spolu, Zdravá škola, Tvořivá škola, Lesní školy nebo domácí vzdělávání.

V následujícím textu se zaměříme nejprve na popis klasických reformních škol, jelikož se staly základním prvkem alternativního vzdělávání. Blíže představíme Waldorfskou školu, Montessori školu, Jenský plán, Daltonský plán a Freinetovskou školu.

Waldorfská škola neboli Steinerova pedagogika byla poprvé založena roku 1919 v obci Waldorf. Zakladatelem této pedagogiky byl Rudolf Steiner, který se soustředil na

problematiku metamorfózy v závislosti s věkem jedince. Waldorfská škola se orientuje na pohyb, výtvarnou výchovu, projevení citů. Existují zde tzv. rituály, které mají být vždy v souladu s životním rytmem a tělem jedince. Žáci ve Waldorfské škole pracují především na určitých tématech, projektech nebo příbězích v tzv. epochách. Žáci mají možnost pracovat na určitém tématu po dobu 3-6 týdnů. Nemají zde klasické vyučovací hodiny. Žáci jsou hodnoceni slovně. Často se školou spolupracují také rodiče žáků, kteří se účastní oslav a dalších školních aktivit (Zelina, 2000, s. 28-32). Grecmanová, Holoušová a Urbanovská (1998, s. 150-151) dále uvádí, že ve Waldorfské škole převládá antroposofické pojetí dítěte, které představuje sedmileté fáze vývojových změn. Uvádí, že do sedmi let věku dítěte se dítě velmi intenzivně fyzicky vyvíjí, v tomto období není vhodné dítě zatěžovat přílišným memorováním. Druhá fáze, která je patrná od sedmi do čtrnácti let věku dítěte. V této fázi je již vhodné zaměřovat se na paměť, memorování a učení se novým abstraktním věcem. Třetí období je pak patrné od čtrnáctého roku, kdy je již jedinec schopen vlastního úsudku a sebehodnocení. Ronovský (2011, s. 79-81) dále poukazuje na odlišnosti Waldorfské školy od ostatních alternativních škol. Pojednává například o formách ekologické výchovy, zaměření na dva cizí jazyky, náboženství, výtvarnou a řemeslnou výchovu. Dvořáková (2011, s. 18-25) uvádí, že Waldorfská pedagogika je zaměřena rovněž na rozvoj sociálních dovedností dítěte, celoživotní vzdělávání a rozvoj komunikace. Jde o celostní přístup, který má podpořit komplexní rozvoj dítěte. Grecmanová, Holoušová a Urbanovská (1998, s. 152) dále uvádějí, že se v této alternativní škole nepoužívají klasické učebnice. Žáci si vedou tzv. epochové sešity, které obsahují informace a poznámky o učivu a škole.

Jenský plán se orientuje na potřebu přiblížit žákům aspekty běžného života, sociálních vztahů, zaměření sám na sebe a tím je připravit na jejich samostatný život. Zakladatelem byl Peter Petersen, který rozdělil učební látku na tři skupiny-Bůh, příroda, člověk, které se objevují v týdenních plánech žáků. Kromě toho vymezil také okruh, dle kterého se člověk projevuje-komunikace, hra, práce, oslava. Dále vymezil skupiny dětí, které se společně vzdělávají dle věku. Nábytek v Jenské škole je uzpůsoben snadné manipulaci a přesouvání. Ve třídách jsou police a skříně ve kterých žáci kdykoli pohodlně naleznou potřebné učební pomůcky. Na lavici mohou mít žáci osobní věci, výzdobu a podobně. Při vyučování se mohou pohybovat bez omezení po třídě (Zelina, 2000, s. 42-45). Rýdl (2001, s. 66-71) dále uvádí, že se Jenský plán zaměřuje rovněž na duševní rozvoj dětí. Výuka probíhá ve věkově odlišných skupinách žáků. Grecmanová, Holoušová a Urbanovská (1998, s. 158-159) dále popisuje, že se na těchto školách setkáme s týdenními plány. Důraz je zde kladen zejména

na spolupráci a přátelské vztahy spolužáků. Důležitou roli zde hraje také setkání se na kruhu, kde si děti připomínají práci, na které je potřeb pracovat nebo si zde sdělují důležité informace. Dále je zde velký důraz kladen na oslavy narozenin, přivítání nových spolužáků nebo oslava konce či začátku týdne nebo dne.

Daltonský plán klade důraz na osobní zkušenost dítěte, možnost samostatně si věc vyzkoušet, naučit se zodpovědnosti za své chování a rozhodování. Zakladatelkou Daltonské školy byla Helen Parkhurst, která převzala mnohé poznatky z Montessori pedagogiky. Röhner a Wenke (2003, s. 17-20) uvádějí, že Daltonská škola se zaměřuje kromě rozvoje **samostatnosti a zodpovědnosti** rovněž také zejména na rozvoj **kooperace** žáků. Stejně tak jako učitel, tak i žáci samotní nesou určitou odpovědnost za své učení. Bývají zde proto časté testy, které ověřují, zda učivu žáci vhodně porozuměli a ovládají jej. Zelina (2000, s. 46-47) uvádí, že v Daltonské škole mají žáci vypracované plány učení s poznamenáním dosažitelných cílů na jeden měsíc. Využívá se zde jak hromadná výuka, individuální přístup, tak skupinová týmová práce. Při školní práci žáci postupují dle svého uvážení a tempa, musí však za své rozhodnutí a práci nést zodpovědnost. Röhner a Wenke (2003, s. 24-45) dále doplňují, že se při výuce můžeme setkat s barevně odlišnými dny, díky kterým se lépe žáci i kantoři orientují. Pracuje se zde s tzv. „**odloženou pozorností**“, což znamená, že žáci mají s učitelem předem sjednané místo a symbol, který tuto odloženou pozornost charakterizuje. Jde například o stojánky, do kterých mohou žáci vkládat otázky. Žáci díky tomuto symbolu vědí, které skupině se kantor věnuje a že jakmile bude mít čas, tak se bude věnovat zase jim. Wenke a Röhner (2000, s. 16-17) dále uvádějí, že odpolední výuka je většinou zaměřována na výtvarnou a rukodělnou práci, hudbu, pohyb nebo přírodu. V odpoledních blocích bývají také časté konzultace s kantorem, na kterých se probírají různé otázky ohledně výuky a učení.

Freinetovská škola byla založena Celestínem Freinetem, který kladl důraz na svobodu projevu dítěte, na jeho osobnostní a mravní rozvoj a samostatnost dítěte. Žáci ve Freinetovské škole mají učební plány uzpůsobeny týdenním blokům. Existuje zde jakýsi rozvrh, nepřibližuje se však klasickému rozvrhu hodin v tradičních školách. Nalezneme zde slovní hodnocení žáků na určité stupnici, kde se hodnotí také schopnost spolupráce žáka nebo jeho snaživost. Nábytek je v této škole volně manipulovatelný. Jsou zde zastoupeny ateliéry, knihovna, prostory pro chov zvířat i pěstování rostlin. Odpolední program ve

Freinetovských školách probíhala povětšinou v přírodě (Zelina, 2000, s. 37-41). Čapek (2010, s. 92) dále dodává, že různé projekty, díla a další práce dětí jsou volně vystavována ve třídách či. Ostatní spolužáci mají možnost se k dané práci vyjádřit, ohodnotit ji přiložením lístečku s názorem a podpisem.

Montessori škola se orientuje na zásady pedocentrismu a svobodný a přirozený rozvoj žáka. Důraz je zde kladen na samostatnost a svobodu dítěte. V Montessori školách nalezneme speciální učební pomůcky a učební materiál, který se orientuje na smysly jedince, jeho řeč, a komplexní rozvoj osobnosti. Dítě si může určit kdy, s čím a jakým tempem bude s pomůckou pracovat. Učitel je zde jakýmsi partnerem, který dle potřeby vede. Žáci se vzdělávají ve smíšených třídách, které zastupují nejčastěji tři ročníky. Spolužáci si navzájem pomáhají, spolupracují spolu a motivují se k práci. Žáci jsou hodnoceni slovně, během roku je zvykem, že si žáci vedou speciální sešity, do kterých se zaznamenávají jejich pokroky a úspěchy (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 1998, s. 154-156). O Montessori pedagogice se dále rozepíšeme v následující kapitole, jelikož se jí zabýváme v praktické části této práce.

Dále vymezíme detailní popis vybraných moderních alternativních škol. Popíšeme program Začít spolu, Zdravá škola nebo Tvořivá škola.

Začít spolu je program, který vznikl v USA v osmdesátých letech a je zaměřen na individuální práci se žáky, chápání v souvislostech a kooperaci s rodinou žáka (Lukavská, 2003, s. 46-49). Je to program, který se zaměřuje na znalosti a dovednosti dítěte, které potřebuje znát v současné době a budoucnosti. Jeho cílem mimo jiné je, aby se žáci naučili učit, vzdělávali se rádi a bez nátlaku. Důležitou roli zde hraje také důraz na sebehodnocení dítěte. Dítě se má naučit samostatně hodnotit svou práci, své silné i slabé stránky. Je zde uznáván systém evokace, ukotvení a reflexe. Ve třídách nalezneme jakési koutky, které nazýváme **centra aktivit**. Zde nalezneme učební pomůcky a další potřebný materiál pro samostatnou i skupinovou práci dětí (Gardošová a Dujková, 2003, s. 11-18). Pedagog vytváří učební plány společně ve spolupráci se samotnými žáky. Rodiče se zapojují do školních aktivit, mohou kdykoli navštívit i samotnou třídu (Poche Kargerová, 2019, s. 15). Hodnocení výkonu žáka je prováděno pomocí slovního hodnocení, které vychází rovněž z hodnocení

portfolia žáka. Portfolio žáka je soubor jeho prací, na kterých pracuje a mělo by být dostupné rodičům i učitelům (Lukavská, 2003, s. 55-59).

Zdravá škola je součástí programu s názvem Škola podporující zdraví. Tato škola si klade za úkol, aby žáky naučila důležitosti a zároveň zodpovědnosti za zdraví nejen své, ale i ostatních. Je zde kladen důraz na podporu zdraví jak fyzické, tak psychické i sociální. Je zde kladen důraz na to, aby se člověk cítil v životě dobře, pohodově a bez nátlaku. Program Zdravá škola je charakterizována třemi znaky. Jedná se především o znak pohody prostředí, kam se řadí důraz na pitný režim, pravidelné stravování, na relaxaci, pohodovou atmosféru, přátelské vztahy či možnost se ve výuce volně pohybovat. Druhým znakem je zdravé učení, kam řadíme důraz na spolupráci, pravidelnou obměnu aktivit ve třídě, motivaci nebo přiměřenost učební látky. Posledním znakem je otevřené partnerství, které je založeno na komunikaci a kooperaci (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011, s. 99-100).

Tvořivá škola je občanským sdružením, které nese prvky alternativního vzdělávání. Klíčovou osobností této školy se stal Václav Příhoda, jelikož se zasadil o vznik této školy z důvodu, že se zcela neztotožňoval s formou tradičního vzdělávání, ale zároveň ani s volnou a svobodnou činností žáků ve vyučování. Proto navrhoval jiné, nové formy vzdělávání. Důraz je zde kladen na potřebu, aby žáci přemýšleli, uvažovali nad danou probíranou problematikou, tvořili a samostatně se nad problematikou zamýšleli. Didaktické principy jsou založeny na třech principech, Zaprvé jde o motivaci žáků, která spočívá v nezahlcování žáků spoustou učiva najednou, učení nápodobou nebo snaha o skutečné pochopení dané problematiky. Zadruhé jde o snahu rozvíjet u žáků samostatnost. Zatřetí se jedná o využívání speciálních učebnic, pracovních sešitů a ostatních pomůcek (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011, s. 100).

3.3 Montessori pedagogika

Jelikož se ve výzkumném šetření zabýváme třídami s Montessori zaměřením výuky, detailně si v této podkapitole představíme charakteristiku a znaky Montessori pedagogiky. Zakladatelkou Montessori pedagogiky je dnes již světově proslulá Maria Montessori, která pocházela z Itálie. V Římě, kam se s rodiči jako malá přestěhovala studovala inženýrství a matematiku. Následně se stala lékařkou a pedagožkou. Pracovala s dětmi, které pocházely

z různých kulturních a sociálních prostředí a s dětmi, které trpěly postižením. Za důležité považovala zaměřovat se na rozvoj smyslových a motorických dovedností dětí. Tyto dovednosti u dětí pomáhala rozvíjet pomocí speciálních materiálů a předem připraveného prostředí. Díky tomu vyzorovala, že se tyto děti stávají samostatnější a dochází k přirozenějšímu nabývání jejich vědomostí a dovedností, jelikož zde není potřeba nadměrného zásahu dospělé osoby. Nabyté zkušenosti posléze praktikovala nejen u dětí s postižením, ale rovněž u dětí z běžných škol, což se stalo základní myšlenkou pro její metodu (Rýdl et al., 2006, s. 10-11). Marie Montessori byla přesvědčena o tom, že dítě má **absorpční mysl**, což znamená, že schopno pohltit mnoho informací a vědomostí během krátké chvíle, zejména když si danou věc může sám vyzkoušet. Dítě je potřebné vychovávat v prostředí, které je podporující, motivující a optimistické, neboť jedině tak lze dosáhnout vhodného rozvoje jejich osobnosti (Piroddi, 2021, s. 14). Montessori přístup je založen zejména na praktickém principu výuky, je zde kladen důraz na to, aby si dítě mohlo danou věc či pomůcky vidět, vyzkoušet a osahat, experimentovat s ní a zkoumat ji. Děti jsou vychovávány a vzdělávány ve svobodném duchu. Období 6-12 let Montessori pedagogika označuje jako období budování inteligence dítěte. Dítě je v tomto období již připraveno pro chápání logických souvislostí a rozvíjení fantazie (Piroddi, 2021, s. 18-20).

Mezi hlavní myšlenky a zásady Marie Montessori patří přesvědčení o tom, že **dítě je tvůrcem sebe sama**. Toto heslo pojednává o tom, že přestože má na rozvoj osobnosti dítěte vliv mnoho činitelů, je podstatné, jaké podněty si samo vybere k tomu, aby měly vliv na jeho chování. Další myšlenkou je, že **ruka dítěte je nástrojem samotného ducha**. Heslo poukazuje na potřebnost si každou novou vědomost tzv. osahat. Nestačí pouze abstraktně o věci hovořit, ale je vhodné, aby si dítě danou věc vyzkoušelo a prozkoumalo. S tímto souvisí další myšlenka, která pojednává o **svobodě volby práce**. Dítě by mělo mít možnost si samostatně zvolit, kdy bude činnost vykonávat a kolik času jí věnuje. K tomuto mu však musí dopomoci dospělý tím, že mu **připraví vhodné prostředí** k jeho práci. Je tím myšlena především úprava pracoviště tím způsobem, aby děti měly snadný přístup k Montessori pomůckám a aby se mezi nimi co možná nejlépe orientovaly. Neopomenutelnou myšlenkou Montessori je také **polarizace pozornosti dítěte**. Tato myšlenka jednoduše hovoří o tom, že pokud je dítě danou věcí nadchnuté a zaujaté, tím více, lépe a intenzivněji se na danou věc koncentruje. Další významnou myšlenkou je potřeba **učení celostního charakteru**. Pojednává o tom, že se nelze soustředit pouze na jednu oblast lidského bytí. Naopak je nezbytné se zabývat všemi oblastmi, které člověka a život utvářejí. Je potřebné se zabývat

nejen fyzickou stránkou člověka, ale také jeho psychikou a jeho duševní vyrovnaností. Je vhodné zmínit rovněž dnes již velmi známé heslo „**pomoz mi, abych to dokázal sám**“, které se stalo jakýmsi mottem Montessori pedagogiky. Heslo pojednává o tom, že dítě nepřetváříme k obrazu svému, ale naopak jej svobodně necháváme, aby si svou cestu vybral a tvořil sám s naší nepatrnou a občasnou pomocí. Důraz je kladen na to, aby mělo dítě šanci kreativně a svobodně tvořit samostatně vlastní identitu, svou budoucnost a své přesvědčení (Zelinková, 1997, s. 17-18). Montessori zastává zásadu učení a poznávání **od nejjednoduššího po nejsložitější**. Dítě se také učí **samo hledat a opravovat chyby**. Na rozdíl od tradiční školy v Montessori pedagogice nedochází ke zveřejňování chyb a srovnávání s ostatními (Rýdl et al., 2006, s. 37).

Montessori materiál vede dítě k jeho přirozené vnímavosti a zájmu dozvídat se nové informace, zjišťovat a ověřovat si nové poznatky. Rovněž dítě vede k rozvoji jeho smyslové paměti (Hermann, 2017, s. 10-13). Rozvoj smyslové paměti je možný například za pomoci dřevěných tabulek, které mají odlišnou strukturu, lesklost a drsnost. Díky nim si dítě může samostatně dané předměty vyzkoušet (Montessori, 2017, s. 118-125). Montessori pomůcky se orientují rovněž na procvičování odlišností dle tvaru, barvy a velikosti pomocí zraku. Slouží k tomu ku příkladu tmavě hnědé schody nebo červené tyče, které se řadí dle velikosti. Dále se využívá růžová věž, která je složena z kostiček různých velikostí (Montessori, 2017, s. 129-131). Kasper a Kasperová (2008, s. 137-138) dále uvádějí, že by měl žák vždy pracovat s jednou pomůckou, aby jej zbytečně nerozptylovaly další učební pomůcky při práci. Žák se rovněž učí pořádku a zjišťuje, že každá věc má své místo. Pokud s pomůckou žák přestane pracovat, měl by ji uklidit na své určené místo.

Montessori materiál je v prostředí školy využíván v mnoha školních předmětech. Například v **zeměpisu** se využívají lahvičky, které názorně představují zemské živly, jako je voda, vzduch a oheň. Dále se využívá pomůcky puzzle zeměkoule či jednotlivých kontinentů, díky kterým se dítě efektivně učí objevovat svět, kterého je součástí. Děti si následně mohou tvořit vlastní mapy světa, získávat povědomí o oceánech, horninách či sopkách. Děti se také učí rozpoznávat symboly jednotlivých států například pomocí umělohmotných zmenšenin vlajek (Hermann, 2017, s. 27-57).

Dalším zajímavým předmětem je **kosmická výchova**, kde se děti dozvídají o existenci a fungování života od úplného počátku. Pomocí pomůcek, zajímavých knih a přiřazovacích karet se dozvídají o sluneční soustavě, planetách a o velkém tajuplném vesmíru (Hermann, 2017, s. 27-57). Dětem v Montessori třídách bývá vyprávěn příběh, který pojednává o vzniku

a původu vesmíru. Při vyprávění není užito jen verbálního projevu, tento projev doprovází také zajímavé a úchvatné materiály a pomůcky, díky kterým si děti mohou snadněji představit vývoj vesmíru. Ku příkladu se používá různých hmot nebo struktury skupenství (Spinelli, Carbone a Maugin, 2019, s. 21-35).

V předmětu **matematiky** mají děti také mnoho užitečných pomůcek a materiálů. Jako základní můžeme uvést ku příkladu dřevěné či barevné kostky, díky kterým se dítě učí rozeznávat velikost, objem a tvar daného útvaru a následně je srovnávat a seřazovat (Hermann, 2017, s. 79-84). Kaul (2014, s. 42-44) pojednává o zlatém perlovém materiálu, který děti v Montessori třídách využívají k počtům. Díky tomuto materiálu dítě snadno rozezná desítku, stovku, tisícovku a podobně. Nejen, že díky této pomůcce bude mít dítě o těchto počtech lepší představu, ale rovněž si může také samostatně prakticky vyzkoušet, jak s danou pomůckou pracovat a jak se dostat ke kýženému výsledku. Kromě tohoto materiálu mají děti v Montessori třídách k dispozici také perličky, které představují jednotky. Dítě tedy získává představu a praktickou zkušenost také se sestavováním a počítáním jednotlivých čísel. Kaul (2014, s. 54-57) dále uvádí pomůcku v podobě desky a barevných kuliček, která slouží k násobení a dělení. Počty lze znázornit a vypočítat také na počítadle. Anderlik (2014, s. 129) dále popisuje další pomůcku pro matematické vyjádření, kterou jsou kartičky s kuličky, stovková tabulka nebo korunová hra s penězi.

Dítě se učí rovněž o **přírodě a botanice** za pomoci sázení semínek, pečováním o rostlinky či rozpoznáváním přírodnin. Pomocí pomůcky „Botanická komoda“ se děti seznamují prostřednictvím obkreslování s jednotlivými částmi rostlin a listů. Tyto poznatky si děti ještě upevňují kartami, na které jednotlivé části rostlin či listů přikládají. Pomocí přiřazovacích kartiček se zase učí rozpoznávat stopy zvířat, druhy ptáků či motýlů. Rovněž by měly mít děti **povědomí o čase**, dnech v týdnu či ročních obdobích, což se využívá za pomoci trhacích kalendářů, přiřazovacích karet či časových os (Hermann, 2017, s. 79-85).

Při rozvoji **čtení a psaní** se v Montessori pedagogice využívá pohyblivé abecedy, díky níž si dítě snadno zapamatuje a poskládá požadované slovo z písmenek. Dítě se tak učí tvořit věty, souvětí, používat interpunkční znaménka. Rovněž je využíváno fonetické abecedy nebo razítek s písmenky. V **gramatice** se dle Montessori pedagogiky využívá psychogramatika, dle kterých děti přiřazují určitým slovním druhům tvary a barvy dle pravidel. Např. podstatným jménům se přiřazuje tvar pyramidy černé barvy nebo slovesům se přiřazuje znak červeného kruhu (Kaul, 2014, s. 39-46).

Dítě si osvojuje rovněž **fyzikální zákonitosti** naší planety, což si může vyzkoušet třeba u stavění budov z kostiček Montessori pomůcky tzv. „Románský oblouk“. Při této pomůcce si dítě osvojuje povědomí o gravitaci. Další pomůcka v podobě magnetické podkovy dítěti ukazuje principy magnetické přitažlivosti mezi jednotlivými předměty (Hermann, 2017, s. 175-180).

Taktéž se dítě učí rozpoznávat a zkoumat **zvuk a různé tóny** pomocí diatonické stupnice. K tomuto zkoumání se používají speciální zvonky s různými tóny a půltóny. Děti se postupně učí vnímat notovou stupnici a pracovat s tóny (Montessori, 2017, s. 139-142).

Žáci jsou ve třídě s Montessori zaměřením **hodnocení slovně**, nikoliv na stupnici známek. Podle Tišťanové (2016, s. 81-82) je tato forma hodnocení velmi přínosná, jelikož přináší komplexnější poznatky o žakově osobnosti. Žák dostává zpětnou vazbu nejen na stupnici známek, ale konkrétní výčet toho, jak je pedagogem vnímáno. Žák se tak může lépe a snáze zaměřit na vnímané nedostatky. Je také uváděno, že žáci slovnímu hodnocení lépe rozumí a ví, co si pod tímto hodnocením představit oproti konkrétní známce, které jsou využívány ve školách tradičního zaměření výuky.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMU

V praktické části navazujeme na poznatky z teoretické části práce. Výzkumným cílem je zjistit míru hodnocení třídního klimatu ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky v souvislosti s mírou sebehodnocení těchto respondentů. V následujících podkapitolách se zaměříme na popis výzkumného šetření.

4.1 Výzkumné cíle

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaká je míra hodnocení klimatu třídy ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky. Dále chceme zjistit, zda existují rozdíly v míře hodnocení klimatu třídy ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky. Chceme také zjistit, jaká je míra sebehodnocení dítěte ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky. Dále je cílem zjistit, zda existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky. Cílem je rovněž zjistit, jaká je souvislost mezi hodnocením klimatu třídy a sebehodnocením dítěte.

4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné otázky a hypotézy vyplývají z výše popsáných výzkumných cílů.

1. Jaká je míra hodnocení klimatu třídy ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

- 1.1 Jaká je míra hodnocení klimatu třídy v oblasti „spokojenost ve třídě“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?
- 1.2 Jaká je míra hodnocení klimatu třídy v oblasti „třenice ve třídě“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?
- 1.3 Jaká je míra hodnocení klimatu třídy v oblasti „soutěživost ve třídě“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?
- 1.4 Jaká je míra hodnocení klimatu třídy v oblasti „obtížnost učení“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

1.5 Jaká je míra hodnocení klimatu třídy v oblasti „soudržnost třídy“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

2. Existují rozdíly v míře hodnocení klimatu třídy ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

2.1 Existují rozdíly v míře hodnocení třídního klimatu oblasti „spokojenost ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H2.1 V hodnocení oblasti klimatu třídy „spokojenost ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

2.2 Existují rozdíly v míře hodnocení třídního klimatu oblasti „třenice ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H2.2 V hodnocení oblasti klimatu třídy „třenice ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

2.3 Existují rozdíly v míře hodnocení třídního klimatu oblasti „soutěživost ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H2.3 V hodnocení oblasti klimatu třídy „soutěživost ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

2.4 Existují rozdíly v míře hodnocení třídního klimatu oblasti „obtížnost učení“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H2.4 V hodnocení oblasti klimatu třídy „obtížnost učení“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

2.5 Existují rozdíly v míře hodnocení třídního klimatu oblasti „obtížnost učení“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H2.5 V hodnocení oblasti klimatu třídy „soudržnost třídy“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

3. Jaká je míra sebehodnocení dítěte ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

3.1 Jaká je míra sebehodnocení dítěte v oblasti „hostilita a agresivita“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

3.2 Jaká je míra sebehodnocení dítěte v oblasti „závislost“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

3.3 Jaká je míra sebehodnocení dítěte v oblasti „negativní sebeocení“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

3.4 Jaká je míra sebehodnocení dítěte v oblasti „negativní hodnocení vlastních schopností“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

3.5 Jaká je míra sebehodnocení dítěte v oblasti „inhibice citových projevů“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

3.6 Jaká je míra sebehodnocení dítěte v oblasti „emoční labilita“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

3.7 Jaká je míra sebehodnocení dítěte v oblasti „pesimismus“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

4. Existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

4.1 Existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte v oblasti „hostilita a agresivita“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H4.1 V sebehodnocení dítěte v oblasti „hostilita a agresivita“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

4.2 Existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte v oblasti „závislost“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H4.2 V sebehodnocení dítěte v oblasti „závislost“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

4.3 Existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte oblasti „negativní sebeocenění“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H4.3 V sebehodnocení dítěte u oblasti „negativní sebeocenění“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

4.4 Existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte oblasti „negativní hodnocení vlastních schopností“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H4.4 V sebehodnocení dítěte u oblasti „negativní hodnocení vlastních schopností“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

4.5 Existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte oblasti „inhibice citových projevů“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H4.5 V sebehodnocení dítěte u oblasti „inhibice citových projevů“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

4.6 Existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte oblasti „emoční labilita“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H4.6: V sebehodnocení dítěte u oblasti „emoční labilita“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

4.7 Existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte oblasti „pesimismus“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H4.7 V sebehodnocení dítěte u oblasti „pesimismus“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

5. Jaká je souvislost mezi hodnocením klimatu třídy a sebehodnocením dítěte?

H5 Existuje souvislost mezi hodnocením klimatu třídy a sebehodnocením dítěte.

4.3 Výzkumný soubor

Do základního výzkumného souboru můžeme zahrnout děti navštěvující základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky v České republice. Výběrový výzkumný soubor je tvořen dětmi mladšího školního věku, které navštěvují 4. a 5. třídu základní školy s tradičním a také Montessori zaměřením výuky v Moravskoslezském kraji. Věková kategorie respondentů se pohybuje od šesti do zhruba dvanácti let, což odpovídá mladšímu školnímu věku dítěte. Jedná se o záměrný výběr, který je podmíněn určitými kritérii. Kritériem našeho výběru byl: 1. věk respondentů (mladší školní věk), 2. Montessori a tradiční forma výuky, 3. spolupráce výzkumníka s danou základní školou. Škola nabízí možnost vzdělávání dětí tradiční formou výuky nebo formou Montessori pedagogiky.

V měsíci říjnu roku 2021 byl proveden předvýzkum za účelem ověření srozumitelnosti a vhodnosti uspořádání položek u obou dotazníků. Předvýzkumu se účastnilo celkově 28 respondentů, z každé třídy se účastnilo vždy 7 žáků různého pohlaví. Z výsledků předvýzkumu vyplynula jasná srozumitelnost položek a porozumění způsobu jejich vyplňování. Na základě těchto zjištění bylo **v měsíci listopadu roku 2021 realizováno výzkumné šetření.**

Návratnost dotazníků dosahuje 84 %. Celkově bylo osloveno 150 žáků základní školy. Do výzkumu se však nakonec zapojilo 126 respondentů, z toho 55 chlapců a 71 dívek. Danou návratnost dotazníků zapříčinila nepřítomnost žáků, vysoká nemocnost, a také karanténní opatření u některých žáků z důvodu pandemie COVID-19. Šest dotazníků jsme museli vyloučit z důvodu neúplného vyplnění.

Tabulka 1 Počet žáků v Montessori a tradičním zaměřením výuky

Třídy	Absolutní četnost (počet žáků)	Relativní četnost
Tradiční	66	52,40 %
Montessori	60	47,60 %

Pro přehlednost dat předkládáme tabulku 1, která uvádí srovnání počtu žáků v tradičních třídách a v Montessori třídách. V rámci našeho výzkumu je celkový počet zapojených žáků docházejících do Montessori tříd 60 respondentů (47,60 %). Žáků docházejících do tříd tradičního zaměření je 66 (52.40 %).

4.4 Výzkumná technika a metoda

Pro naši práci jsme zvolili kvantitativní pojetí výzkumu. Výzkumným nástrojem jsou dva standardizované dotazníky, z nichž první zjišťuje hodnocení třídního klimatu ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky a druhý zjišťuje míru sebehodnocení žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky.

Do zařízení byly dotazníky doručeny osobně. Po domluvě s třídními učiteli byly dotazníky rozdány žákům během vyučovacích hodin. Před rozdělením obou dotazníků byli žáci seznámeni s cíli výzkumu a s požadovaným způsobem jejich vyplnění. Žáci byli rovněž poučeni o anonymitě jejich odpovědí. Případné dotazy žáků byly během vyplňování dotazníků zodpovězeny. Dotazníky byly respondenty vyplňovány formou metody tužka-papír.

V rámci výzkumného šetření jsme použili dotazník „Naše třída“ (Lašek, 2001, s. 68-69). Dotazník je určen žákům 3. - 6. třídy základní školy a orientuje se na posouzení sociálního klimatu ve třídě. Dotazník je určen dětem ve věkové kategorii 8-12 let, což odpovídá mladšímu školnímu věku. Daný dotazník respondenti vyplňovali zhruba 10-15 minut času.

Dotazník obsahuje 25 položek a zkoumá klima třídy na základě pěti oblastí:

Oblast 1: Spokojenost ve třídě

Oblast 2: Třenice ve třídě

Oblast 3: Soutěživost ve třídě

Oblast 4: Obtížnost učení

Oblast 5: Soudržnost třídy

Tabulka 2 Znění položek dotazníku Naše třída

Dotazník Naše třída	Číslo a znění položky
Oblast 1 - Spokojenost ve třídě	1. V naší třídě baví děti práce ve škole.
	6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.
	11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.
	16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.
	21. V naší třídě je legrace.
Oblast 2 - Třenice ve třídě	2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.
	7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.

	12. Mnoho dětí z naší třídy dělá svým spolužákům naschvály.
	17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.
	22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.
Oblast 3 - Soutěživost ve třídě	3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dověděly, kdo je nejlepší.
	8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.
	13. Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.
	18. Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní.
	23. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší.
Oblast 4 - Obtížnost učení	4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.
	9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.
	14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.
	19. Práce ve škole je namáhavá.
	24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.
Oblast 5 - Soudržnost třídy	5. V naší třídě je každý mým kamarádem.
	10. Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády.
	15. Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.
	20. Všechny děti z naší třídy se mezi sebou dobře snášejí.
	25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.

Tabulka 2 uvádí popis znění jednotlivých položek u daných oblastí dotazníku Naše třída.

Oblast 1 se zaměřuje na zkoumání vztahu žáků ke své třídě a jejich hodnocení spokojenosti a pocitu pohody ve třídě. Tuto oblast charakterizují položky č. 1, 6, 11, 16 a 21.

Oblast 2 zjišťuje míru třenic, sporů a napětí mezi žáky ve třídě. Danou oblast charakterizují položky č. 2, 7, 12, 17 a 22.

Oblast 3 zjišťuje soutěživost mezi žáky a jejich míru prožívání školních neúspěchů. Oblast určují položky č. 3, 8, 13, 18 a 23.

Oblast 4 se zabývá otázkou obtížnosti učení a zjišťuje, jak žáci vnímají namáhavost a náročnost školního učení. Tuto oblast charakterizují položky č. 4, 9, 14, 19 a 24.

Oblast 5 zkoumá celkovou pospolitost třídy a vztahy mezi žáky. V dotazníku tuto oblast zastupují položky č. 5, 10, 15, 20 a 25.

V daném dotazníku jsou zastoupeny uzavřené dichotomické položky, na které respondenti odpovídají formou Ano – Ne. Náhled celého znění dotazníku je uveden v Příloze P I.

Při vyhodnocování prvního dotazníku platí následující pravidlo: za odpověď „Ano“ zaznačíme 2 body. Za odpověď „Ne“ zaznačíme 1 bod. U nevyplněných nebo nesprávně vyplněných odpovědí zaznačíme 2 body. U položek č. 6, 9, 10, 16 a 24 však musíme pamatovat na výjimku – zde je totiž bodování obrácené: za odpověď „Ano“ zaznačíme 1 bod, za odpověď „Ne“ zaznačíme 3 body. U nevyplněných nebo špatně vyplněných odpovědí zaznačíme klasicky 2 body. Hodnota každé z proměnných se pohybuje nejméně od 5 do maximálně 15 bodů.

U oblasti 1 (spokojenost ve třídě) a oblasti 5 (soudržnost třídy) platí, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím lépe. Vysoké hodnoty svědčí o ideálním klimatu ve třídě. Naopak u oblasti 2 (třeníce ve třídě), oblasti 3 (soutěživost ve třídě) a oblasti 4 (obtížnost učení) platí, že čím vyšší jsou získané hodnoty, tím hůře. Vysoké hodnoty u těchto oblastí svědčí o nevhodném klimatu ve třídě.

Tabulka 3 Pásmo běžných hodnot

Název oblasti	Pásmo běžných hodnot
Spokojenost ve třídě	10,00 – 14,4
Třeníce ve třídě	6,9 – 13,1
Soutěživost ve třídě	9,7 – 14,8
Obtížnost učení	6,2 – 11,1
Soudržnost třídy	6,4 – 12,9

Lašek (2001, s. 56) pro lepší orientaci uvádí pomocnou tabulku 3 s běžným pásmem hodnot u jednotlivých oblastí dotazníku.

V rámci výzkumného šetření jsme dále použili dotazník „Škála sebehodnocení dítěte“, který zjišťuje sebepojetí jedince. Dotazník je znám taktéž pod zkratkou PAQ a je určen dětem od 10 do 15 let věku. Autor dotazníku byl přesvědčen, že právě sebepojetí dítěte se stává nejdůležitější součástí dětské osobnosti. Sebehodnocení podle něj poukazuje také na styl výchovy dítěte, míry sebedůvěry dítěte a jeho celkové prožívání období dětství (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Dotazník byl přeložen a poupraven Matějčkem a Vágnerovou (1992) a vydán jako součást příručky Rohnerovy rodinné diagnostiky. Tento dotazník se zaměřuje na hodnocení osobnostních vlastností dítěte, na to, jaký má pohled na svět, jakou má dítě sebedůvěru či zda si samo sebe váží. Vyplnění dotazníku respondentům zabralo zhruba 10–15 minut času. Rovněž u tohoto dotazníku byli respondenti před jejich rozdělením poučeni o cílech práce, o způsobu vyplnění dotazníku a byli poučeni o anonymitě jejich zaznamenaných odpovědí.

Dotazník obsahuje celkem 42 položek, které jsou rozděleny do následujících subškál:

Subškála 1: Hostilita a agresivita

Subškála 2: Závislost

Subškála 3: Negativní sebeocenění

Subškála 4: Negativní hodnocení vlastních schopností

Subškála 5: Inhibice citových projevů

Subškála 6: Emoční labilita

Subškála 7: Pesimismus

Tabulka 4 Znění položek dotazníku Sebehodnocení dítěte

Dotazník Sebehodnocení dítěte	Číslo a znění položky
Subškála 1 - Hostilita a agresivita	1. Myslím na to, jak bych někomu něco provedl(a).
	8. Mívám chuť do něčeho praštit, nebo někoho uhodit.
	15. Dovedu se tak navztekát, že něco vyhodím nebo rozbiju.
	22. Dovedu si udělat legraci z lidí, kteří provádějí hlouposti.
	29. Je na mně vidět, když mám vztek.
	36. Dělá mi potíže ovládat své nálady.

Subškála 2 – Závislost	2. Jsem rád(a), když mě učitel(ka) lituje, že jsem nemocný(á).
	9. Jsem rád(a), když mi učitelé dají najevo, že mě mají moc rádi.
	16. Když se dostanu do těžkostí, vyřeším si své problémy raději sám(a).
	23. Jsem rád(a), když se mi někdo milý věnuje.
	30. Když mám s něčím potíže, jsem rád(a), když mě někdo přijde povzbudit.
	37. Dělá mi dobře, když jsem nemocný(á) a učitelé jsou z toho celí pryč.
Subškála 3 - Negativní sebeocení	3. Jsem na sebe opatrný(á), aby se mi nic nestalo.
	10. Myslím si, že jsem a budu napořád k ničemu.
	17. Když se setkám s někým, koho neznám, mívám dojem, že je lepší než já.
	24. Myslím si, že jsem docela správný(á), a že by si to ostatní mohli o mně m slet také.
	31. Jsem se sebou docela spokojený(á).
	38. Bývám sám ze sebe nešťastný(á).
Subškála 4 - Negativní hodnocení vlastních schopností	4. Myslím si, že dokážu udělat to, co chci, stejně dobře jako každý jiný.
	11. Mám pocit, že nedokážu udělat nic dobře.
	18. To, co chci si dokážu sám(a) docela dobře vybojovat.
	25. Myslím si, že jsem budižkničemu a že za nic nestojím.
	32. Mám pocit, že spoustu věcí, které se snažím dělat, nedokážu.
	39. Myslím si, že v tom, co dělám, jsem fakticky dobrý(á).
Oblast 5 - Inhibice citových projevů	5. Dělá mi těžkosti projevovat ostatním lidem, co cítím.
	12. Je pro mne snadné být na učitele milý(á).
	19. Mám pocit, že si těžko hledám kamarády a nedokážu si je dobře udržet.
	26. Nedělá mi těžkosti ukázat učitelům, že je mám rád(a).
	33. Dělá mi těžkosti ukázat někomu, že ho mám rád(a).
	40. Dovedu svým kamarádům dát najevo, že je mám doopravdy rád(a).
Subškála 6 - Emoční labilita	6. Jsem nešťastný(á) nebo mě to navzteká, když se mi něco nedaří.
	13. Pro nic za nic mívám špatnou náladu a jsem mrzutý(á).
	20. Rozčílí mě, když se mi něco nedaří.
	27. Střídá se u mě veselá a smutná nálada.

	34. Nemám ve zvyku se rozčilovat nebo být otrávený(á).
	41. Lehce mě vyvede z míry, když narazím na nějaké problémy.
Subškála 7 – Pesimismus	7. Myslím si, že je život hezký.
	14. Život se mi zdá plný nebezpečí.
	21. Myslím si, že je na světě dobře a hezky.
	28. Pro mne je svět nepěkný a smutný.
	35. Svět je pro mě nebezpečný.
	42. Život je pro mne docela dobrá věc.

Tabulka 4 znázorňuje popis znění jednotlivých položek u daných oblastí dotazníku Sebehodnocení dítěte.

Subškála 1 se zaměřuje na agresivní projevy a nepřátelské chování dítěte, které mohou být spojeny s jeho negativním sebehodnocením. Vyšší míra agresivity se může vyskytovat u dětí, jejichž rodiče mají sklony k agresivnímu chování. Tuto oblast charakterizují položky č. 1, 8, 15, 22, 29 a 36.

Subškála 2 se orientuje na závislost dítěte a na potřebu podpory jiné osoby, což může poukazovat také na nezralost dítěte nebo jeho vnitřní nejistotu. Za normálních okolností by měla tato závislost s věkem postupně klesat. Danou oblast charakterizují položky č. 2, 9, 16, 23, 30 a 37.

Subškála 3 se orientuje na negativní sebehodnocení dítěte. Negativní sebeocenení může souviset s nedoceněním dítěte či pocitem méněcennosti. Tuto oblast charakterizují položky č. 3, 10, 17, 24, 31 a 38.

Subškála 4 se orientuje na sebekritiku vlastních schopností dítěte. S věkem má sebekritika tendenci se zvyšovat především u děvčat. Danou oblast charakterizují položky č. 4, 11, 18, 25, 32 a 39.

Subškála 5 se zaměřuje na emocionalitu dítěte, jeho potlačení nebo jeho nedostatek. Popisovanou oblast charakterizují položky č. 5, 12, 19, 26, 33 a 40.

Subškála 6 pojednává o citové labilitě dítěte, která má tendenci se s věkem zvyšovat. Dítě bývá úzkostné, sebekritické a nejisté. Tuto oblast charakterizují položky č. 6, 13, 20, 27, 34 a 41.

Subškála 7 se zaměřuje na negativní vnímání a pohled dítěte na svět. To může souviset a pocitem nebezpečí, nejistoty či beznadějí. S věkem dítěte se míra pesimismu většinou

zvyšuje. Danou oblast charakterizují položky č. 7, 14, 21, 28, 35 a 42 (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 377).

Respondent odpovídá na položky na 4 - stupňové škále – téměř vždy, někdy, málokdy, téměř nikdy. Každá odpověď se hodnotí v rozmezí 4-1 bodů podle respondentem zakroužkované škály. Při vyhodnocování dotazníku je potřeba brát v potaz, že položky č. 3, 4, 7, 12, 16, 18, 21, 24, 26, 31, 34, 40 a 42 mají obrácené hodnocení, hodnotí se tedy v rozmezí 1-4 bodů. Platí zde pravidlo, že čím jsou zjištěné hodnoty nižší, tím lepší je sebehodnocení a pozitivní sebezpřijetí dítěte. Dosažitelnost bodů u jednotlivých subškál je minimálně 6 až maximálně 24 bodů. Náhled celého znění dotazníku je uveden v Příloze P II.

Oba dotazníky obsahují otevřenou kontaktní položku, která má informační charakter a zjišťuje danou třídu respondenta, do které žák dochází.

Oba dotazníky jsou uvedeny v Příloze P I a P II.

4.5 Metody analýzy dat

Ověřování hypotéz bylo provedeno v programu Statistica 14. Pomocí **T-testu** byly ověřeny hypotézy H2.1, H2.2, H2.3, H2.4, H2.5, H4.1, H4.2, H4.3, H4.4, H4.5, H4.6 a H4.7. Díky T-testu můžeme porovnávat získané hodnoty. Pro výpočet T-testu potřebujeme znát aritmetický průměr, směrodatnou odchylku či hladinu významnosti. Pomocí výpočtu T-testu dostaneme hodnotu p, kterou porovnááme s hladinou významnosti. Hladina významnosti je pro náš výzkum stanovena na 0,05 (Chrásková, 2007, s. 123-127).

Poslední hypotéza H5 byla ověřena pomocí **Pearsonova koeficientu korelace**, díky kterému můžeme zjistit, zda existuje v našem výzkumu souvislost mezi hodnocením klimatu třídy a sebehodnocením dítěte. Hladina významnosti je pro náš výzkum stanovena na 0,05.

Pro zpracování dat, grafů a tabulek jsme zvolili námi osvědčený program Microsoft Office Excel. Výsledky prováděného výzkumu jsou znázorněny pomocí tabulek a grafů. V příloze P III jsou dále znázorněny doplňkové grafy a tabulky s hodnotami dle jednotlivých tříd, tyto grafy nebo tabulky slouží pouze jako doplněk a zajímavost k našemu provedenému výzkumu.

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Následující kapitola se zaměřuje na prezentaci dat, která byla získána pomocí dotazníkového šetření. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkově 126 dětí navštěvujících základní školu s tradičním a Montessori zaměřením výuky. Výsledky budou prezentovány pomocí tabulek a grafů, které budou detailně popsány. Zároveň budou rovněž zodpovězeny výzkumné otázky a popsány výsledky ověřování hypotéz.

5.1 Analýza dat

Následující podkapitola pojednává o analýze veškerých získaných dat z obou použitých dotazníků výzkumného šetření. Pro lepší orientaci a přehlednost mezi jednotlivými daty uvedeme několik grafů a tabulek s komentářem vysvětlujícím jejich význam. Zaměříme se na popis získaných dat dle výzkumných cílů a výzkumných otázek.

Výsledky zjištění budeme prezentovat dle dílčích oblastí dotazníků, které jsou ukazatelem celkové míry hodnocení klimatu třídy a sebehodnocení dítěte.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaká je míra hodnocení klimatu třídy ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky.

1. Jaká je míra hodnocení klimatu třídy ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

Tabulka 5 Hodnocení klimatu třídy

Klima třídy		Aritmetický průměr	SD	Minimum	Maximum	Modus	Pásma běžných hodnot
Oblast 1 - Spokojenost ve třídě	Tradiční	11,48	2,69	5	15	13	10,00 – 14,4
	Montessori	11,98	2,99	5	15	15	
Oblast 2 - Třenice ve třídě	Tradiční	10,88	3,25	5	15	15	6,9 – 13,1
	Montessori	9,52	3,60	5	15	5	
Oblast 3 - Soutěživost ve třídě	Tradiční	12,05	2,77	5	15	15	9,7 – 14,8
	Montessori	9,98	3,67	5	15	13	

Oblast 4 - Obtížnost učení	Tradiční	7,98	2,72	5	15	5	6,2 – 11,1
	Montessori	7,32	2,74	5	15	5	
Oblast 5 - Soudržnost třídy	Tradiční	8,23	2,76	5	15	5	6,4 – 12,9
	Montessori	9,33	3,52	5	15	5	

Tabulka 5 uvádí hodnoty jednotlivých oblastí dotazníku v hodnocení klimatu třídy u tříd s Montessori zaměřením výuky a tříd s tradičním zaměřením výuky. Podrobný popis získaných dat je uveden v následujícím textu.

1.1 Jaká je míra hodnocení klimatu třídy v oblasti „spokojenost ve třídě“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

U oblasti „spokojenost ve třídě“ platí, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím je vyšší spokojenost ve třídě. Minimum je zde hodnota 5, maximum je hodnota 15. U této oblasti dosáhly třídy s tradičním zaměřením výuky průměrných hodnot 11,48 (SD = 2,69). Třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly v této oblasti průměrných hodnot 11,98 (SD = 2,99). U tříd s tradičním zaměřením výuky i u tříd s Montessori zaměřením výuky se zjištěné hodnoty pohybují v pásmu běžných hodnot.

1.2 Jaká je míra hodnocení klimatu třídy v oblasti „třenice ve třídě“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

U oblasti „třenice ve třídě“ platí, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím je vyšší míra třenic ve třídě. Minimum je zde hodnota 5, maximum je hodnota 15. U této oblasti dosáhly třídy s tradičním zaměřením výuky průměrných hodnot 10,88 (SD = 3,25). Třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly v dané oblasti průměrných hodnot 9,52 (SD = 3,60). U tříd s tradičním zaměřením výuky i u tříd s Montessori zaměřením výuky se zjištěné hodnoty pohybují v pásmu běžných hodnot.

1.3 Jaká je míra hodnocení klimatu třídy v oblasti „soutěživost ve třídě“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

U oblasti „soutěživost ve třídě“ platí, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím je vyšší míra soutěživosti ve třídě. Minimum je zde hodnota 5, maximum je hodnota 15. U této oblasti dosáhly třídy s tradičním zaměřením výuky průměrných hodnot 12,05 (SD = 2,77). Třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly v této oblasti průměrných hodnot 9,98 (SD = 3,67). U tříd s tradičním zaměřením výuky i u tříd s Montessori zaměřením výuky se zjištěné hodnoty pohybují v pásmu běžných hodnot.

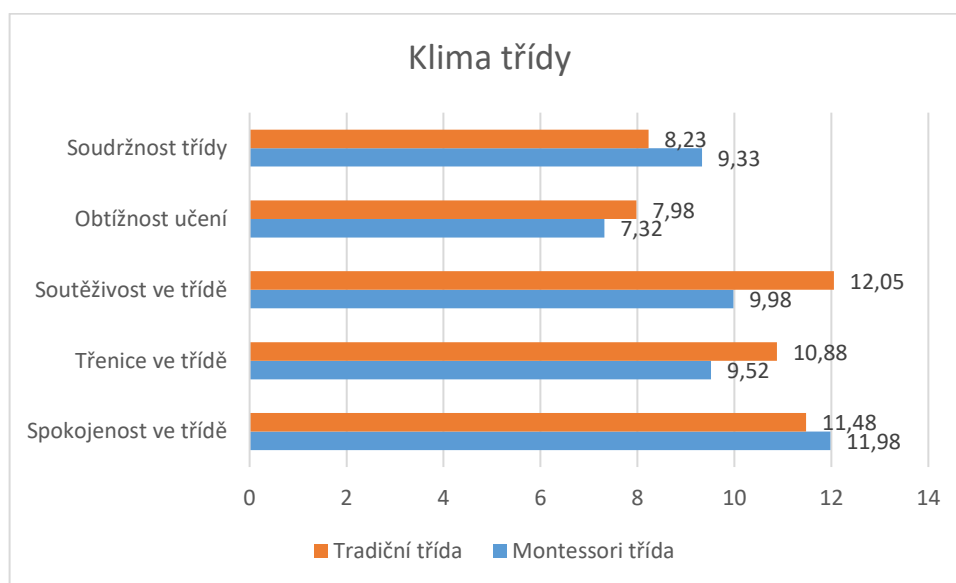
1.4 Jaká je míra hodnocení klimatu třídy v oblasti „obtížnost učení“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

U oblasti „obtížnost učení“ platí, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím je vyšší míra obtížnosti učení ve třídě. Minimum je zde hodnota 5, maximum je hodnota 15. U této oblasti dosáhly třídy s tradičním zaměřením výuky průměrných hodnot 7,98 (SD = 2,72). Třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly v dané oblasti průměrných hodnot 7,32 (SD = 2,74). U tříd s tradičním zaměřením výuky i u tříd s Montessori zaměřením výuky se zjištěné hodnoty pohybují v pásmu běžných hodnot.

1.5 Jaká je míra hodnocení klimatu třídy v oblasti „soudržnost třídy“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

U oblasti „soudržnost třídy“ platí, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím je vyšší míra soudržnosti ve třídě. Minimum je zde hodnota 5, maximum je hodnota 15. U této oblasti dosáhly třídy s tradičním zaměřením výuky průměrných hodnot 8,23 (SD = 2,76). Třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly u této oblasti průměrných hodnot 9,33 (SD = 3,52). U tříd s tradičním zaměřením výuky i u tříd s Montessori zaměřením výuky se zjištěné hodnoty pohybují v pásmu běžných hodnot.

Graf 1 Klima třídy



Graf 1 uvádí hodnoty všech oblastí dotazníku zjišťujícího hodnocení klimatu třídy ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky.

Cílem bylo zjistit, zda existují rozdíly v míře hodnocení klimatu třídy ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky.

2. Existují rozdíly v míře hodnocení klimatu třídy ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

2.1 Existují rozdíly v míře hodnocení třídního klimatu oblasti „spokojenost ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H02.1: V hodnocení oblasti klimatu třídy „spokojenost ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.

HA2.1: V hodnocení oblasti klimatu třídy „spokojenost ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

Tabulka 6 Třídní klima – Spokojenost ve třídě

Třídní klima – Spokojenost ve třídě	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum	Pásmo běžných hodnot	Modus
Tradiční třídy	11,48	2,69	5	15	10,00 – 14,4	13
Montessori třídy	11,98	2,99	5	15	10,00 – 14,4	15

Tabulka 6 zobrazuje hodnocení oblasti klimatu třídy „spokojenost ve třídě“ mezi žáky základní školy s tradičním zaměřením výuky a žáky základní školy s Montessori zaměřením výuky. Třídy s tradičním zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 11,48 (SD = 2,69), zatímco třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 11,98 (SD = 2,99). Můžeme tedy konstatovat, že hodnocení spokojenosti ve třídě je podobné jak u tříd s tradičním zaměřením výuky, tak u tříd s Montessori zaměřením výuky ($p=0,33$). Na základě těchto zjištění je zřejmé, že H_0 nemůžeme zamítnout. ***V hodnocení oblasti klimatu třídy „spokojenost ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.***

2.2 Existují rozdíly v míře hodnocení třídního klimatu oblasti „třenice ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H02.2: V hodnocení oblasti klimatu třídy „třenice ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.

HA2.2: V hodnocení oblasti klimatu třídy „třenice ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

Tabulka 7 Třídní klima – Třenice ve třídě

Třídní klima – Třenice ve třídě	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum	Pásmo běžných hodno	Modus
Tradiční třídy	10,88	3,25	5	15	6,9 – 13,1	15
Montessori třídy	9,52*	3,60	5	15	6,9 – 13,1	5

*hodnoty jsou významné na hladině 0,05 ($p=0,03$)

Tabulka 7 uvádí rozdíly v hodnocení oblasti klimatu třídy „třenice ve třídě“ mezi žáky základní školy s tradičním zaměřením výuky a žáky základní školy s Montessori zaměřením

výuky. Třídy s tradičním zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 10,88 (SD = 3,25), zatímco třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 9,52 (SD = 3,60). Můžeme tedy říci, že v Montessori třídách žáci pocítují méně třenic, sporů a napětí mezi žáky, než je tomu u tříd s tradičním zaměřením výuky ($p=0,03$). Z těchto zjištění je zřejmé, že můžeme zamítnout H_0 . *V hodnocení oblasti klimatu třídy „třenice ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.*

2.3 Existují rozdíly v míře hodnocení třídního klimatu oblasti „soutěživost ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H02.3: V hodnocení oblasti klimatu třídy „soutěživost ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.

HA2.3: V hodnocení oblasti klimatu třídy „soutěživost ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

Tabulka 8 Třídní klima – Soutěživost ve třídě

Třídní klima – Soutěživost ve třídě	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum	Pásmo běžných hodnot	Modus
Tradiční třídy	12,05	2,77	5	15	9,7 – 14,8	15
Montessori třídy	9,98*	3,67	5	15	9,7 – 14,8	13

*hodnoty jsou významné na hladině 0,05 ($p=0,001$)

Tabulka 8 znázorňuje rozdíly v hodnocení oblasti klimatu třídy „soutěživost ve třídě“ mezi žáky základní školy s tradičním zaměřením výuky a žáky základní školy s Montessori zaměřením výuky. Třídy s tradičním zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 12,05 (SD = 2,77), zatímco třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 9,98 (SD = 3,67). Můžeme tedy konstatovat, že v Montessori třídách žáci pocítují méně soutěživosti ve třídě, než je tomu u tříd s tradičním zaměřením výuky ($p=0,001$). Na základě těchto zjištění můžeme zamítnout H_0 . *V hodnocení oblasti klimatu třídy „soutěživost ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.*

2.4 Existují rozdíly v míře hodnocení třídního klimatu oblasti „obtížnost učení“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H02.4: V hodnocení oblasti klimatu třídy „obtížnost učení“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.

HA2.4: V hodnocení oblasti klimatu třídy „obtížnost učení“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

Tabulka 9 Třídní klima – Obtížnost učení

Třídní klima – Obtížnost učení	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum	Pásmo běžných hodnot	Modus
Tradiční třídy	7,98	2,72	5	15	6,2 – 11,1	5
Montessori třídy	7,32	2,74	5	15	6,2 – 11,1	5

Tabulka 9 zobrazuje hodnocení oblasti klimatu třídy „obtížnost učení“ mezi žáky základní školy s tradičním zaměřením výuky a žáky základní školy s Montessori zaměřením výuky. Třídy s tradičním zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 7,98 (SD = 2,72), zatímco třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 7,32 (SD = 2,74). Můžeme tedy konstatovat, že hodnocení míry obtížnosti učení je podobné jak u tříd s tradičním zaměřením výuky, tak u tříd s Montessori zaměřením výuky ($p=0,18$). Z těchto zjištění vyplývá, že H_0 nemůžeme zamítnout. ***V hodnocení oblasti klimatu třídy „obtížnost učení“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.***

2.5 Existují rozdíly v míře hodnocení třídního klimatu oblasti „soudržnost třídy“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H02.5: V hodnocení oblasti klimatu třídy „soudržnost třídy“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.

HA2.5: V hodnocení oblasti klimatu třídy „soudržnost třídy“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

Tabulka 10 Třídní klima – Soudržnost třídy

Třídní klima – Soudržnost třídy	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum	Pásmo běžných hodnot	Modus
Tradiční třídy	8,23	2,76	5	15	6,4 – 12,9	5
Montessori třídy	9,33*	3,52	5	15	6,4 – 12,9	5

*hodnoty jsou významné na hladině 0,05 ($p=0,05$)

Tabulka 10 znázorňuje rozdíly v hodnocení oblasti klimatu třídy „soudržnost třídy“ mezi žáky základní školy s tradičním zaměřením výuky a žáky základní školy s Montessori zaměřením výuky. Třídy s tradičním zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 8,23 ($SD = 2,76$), zatímco třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 9,33 ($SD = 3,52$). Můžeme tedy konstatovat, že v Montessori třídách převládá větší soudržnost ve třídě, než je tomu u tříd s tradičním zaměřením výuky ($p=0,05$). Na základě těchto zjištění je zřejmé, že můžeme zamítnout H_0 . *V hodnocení oblasti klimatu třídy „soudržnost třídy“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.*

Cílem bylo zjistit, jaká je míra sebehodnocení dítěte ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky.

3. Jaká je míra sebehodnocení dítěte ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

Tabulka 11 Hodnoty míry sebehodnocení žáků

Sebehodnocení dítěte		Aritmetický průměr	SD	Minimum	Maximum	Modus
Oblast 1 - Hostilita a agresivita	Tradiční	14,03	3,64	6	22	16
	Montessori	14,02	3,78	6	21	16
Oblast 2 - Závislost	Tradiční	15,79	2,80	9	22	17
	Montessori	15,05	2,57	8	21	15
Oblast 3 - Negativní sebeocnění	Tradiční	12,97	3,05	6	22	11
	Montessori	11,87	3,19	6	21	9

Oblast 4 - Negativní hodnocení vlastních schopností	Tradiční	13,92	2,30	7	21	15
	Montessori	14,23	2,31	9	20	14
Oblast 5 - Inhibice citových projevů	Tradiční	13,80	2,97	7	20	13
	Montessori	13,23	3,17	7	21	15
Oblast 6 – Emoční labilita	Tradiční	15,61	2,75	10	24	14
	Montessori	14,98	3,04	8	21	15
Oblast 7 - Pesimismus	Tradiční	11,44	3,22	6	21	11
	Montessori	11,20	4,11	6	24	9

Tabulka 11 uvádí získané hodnoty jednotlivých oblastí v míře sebehodnocení žáků u tříd s tradičním zaměřením výuky a tříd s Montessori zaměřením výuky. Podrobný popis získaných dat je uveden v následujícím textu.

3.1 Jaká je míra sebehodnocení dítěte v oblasti „hostilita a agresivita“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

U oblasti „hostilita a agresivita“ platí, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím je vyšší míra hostility a agresivity ve třídě. U této oblasti dosáhly třídy s tradičním zaměřením výuky průměrných hodnot 14,03 (SD = 3,64). Minimální uváděnou hodnotou je zde číslo 6, naopak maximální uváděná hodnota je zde číslo 22. Třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly v této oblasti průměrných hodnot 14,02 (SD = 3,78). Minimální uváděnou hodnotou je zde číslo 6, naopak maximální uváděná hodnota je zde číslo 21.

3.2 Jaká je míra sebehodnocení dítěte v oblasti „závislost“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

U oblasti „závislost“ platí, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím je vyšší míra závislosti ve třídě. U této oblasti dosáhly třídy s tradičním zaměřením výuky průměrných hodnot 15,79 (SD = 2,80). Minimální uváděnou hodnotou je zde číslo 9, naopak maximální uváděná hodnota je zde číslo 22. Třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly v této oblasti

průměrných hodnot 15,05 (SD = 2,57). Minimální uváděnou hodnotou je zde číslo 8, naopak maximální uváděná hodnota je zde číslo 21.

3.3 Jaká je míra sebehodnocení dítěte v oblasti „negativní sebeocenění“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

U oblasti „negativní sebeocenění“ platí, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím je vyšší míra negativního sebeocenění ve třídě. U této oblasti dosáhly třídy s tradičním zaměřením výuky průměrných hodnot 12,97 (SD = 3,05). Minimální uváděnou hodnotou je zde číslo 6, naopak maximální uváděná hodnota je zde číslo 22. Třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly v dané oblasti průměrných hodnot 11,87 (SD = 3,19). Minimální uváděnou hodnotou je zde číslo 6, naopak maximální uváděná hodnota je zde číslo 21.

3.4 Jaká je míra sebehodnocení dítěte v oblasti „negativní hodnocení vlastních schopností“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

U oblasti „negativní hodnocení vlastních schopností“ platí, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím je vyšší míra negativního hodnocení vlastních schopností ve třídě. U této oblasti dosáhly třídy s tradičním zaměřením výuky průměrných hodnot 13,92 (SD = 2,30). Minimální uváděnou hodnotou je zde číslo 7, naopak maximální uváděná hodnota je zde číslo 21. Třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly v dané oblasti průměrných hodnot 14,23 (SD = 2,31). Minimální uváděnou hodnotou je zde číslo 9, naopak maximální uváděná hodnota je zde číslo 20.

3.5 Jaká je míra sebehodnocení dítěte v oblasti „inhibice citových projevů“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

U oblasti „inhibice citových projevů“ platí, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím je vyšší míra potlačení citových projevů ve třídě. U této oblasti dosáhly třídy s tradičním zaměřením výuky průměrných hodnot 13,80 (SD = 2,97). Minimální uváděnou hodnotou je zde číslo 7, naopak maximální uváděná hodnota je zde číslo 20. Třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly v této oblasti průměrných hodnot 13,23 (SD = 3,17). Minimální uváděnou hodnotou je zde číslo 7, naopak maximální uváděná hodnota je zde číslo 21.

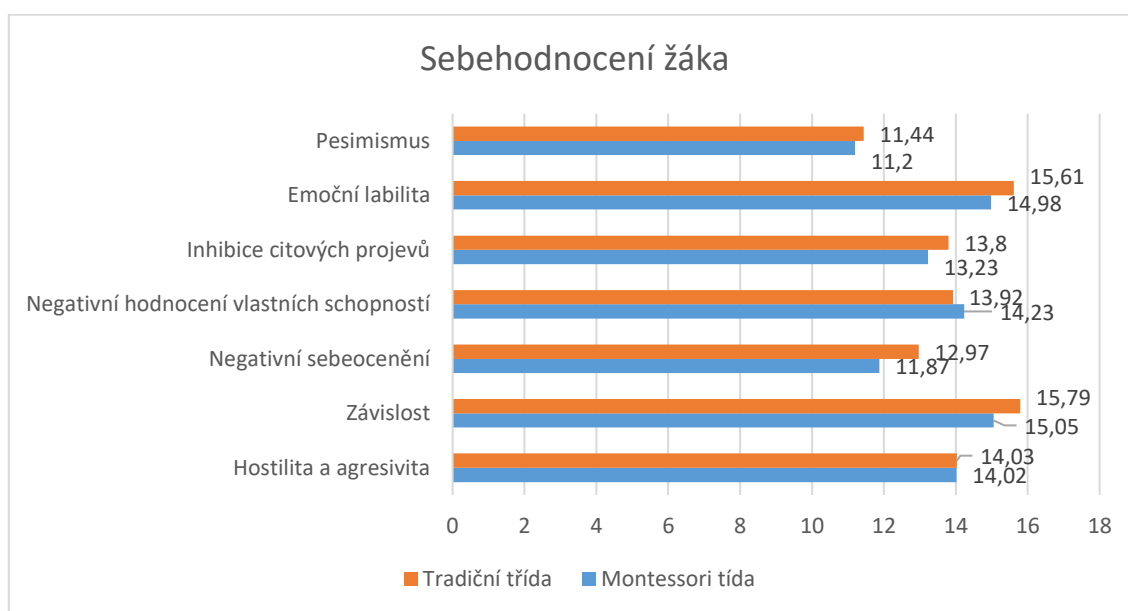
3.6 Jaká je míra sebehodnocení dítěte v oblasti „emoční labilita“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

U oblasti „emoční labilita“ platí, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím je vyšší míra emoční lability ve třídě. U této oblasti dosáhly třídy s tradičním zaměřením výuky průměrných hodnot 15,61 (SD = 2,75). Minimální uváděnou hodnotou je zde číslo 10, naopak maximální uváděná hodnota je zde číslo 24. Třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly v této oblasti průměrných hodnot 14,98 (SD = 3,04). Minimální uváděnou hodnotou je zde číslo 8, naopak maximální uváděná hodnota je zde číslo 21.

3.7 Jaká je míra sebehodnocení dítěte v oblasti „pesimismus“ ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

U oblasti „pesimismus“ platí, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím je vyšší míra pesimismu ve třídě. U této oblasti dosáhly třídy s tradičním zaměřením výuky průměrných hodnot 11,44 (SD = 3,22). Minimální uváděnou hodnotou je zde číslo 6, naopak maximální uváděná hodnota je zde číslo 21. Třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly v dané oblasti průměrných hodnot 11,20 (SD = 4,11). Minimální uváděnou hodnotou je zde číslo 6, naopak maximální uváděná hodnota je zde číslo 24.

Graf 2 Sebehodnocení žáka



Graf 2 uvádí hodnoty všech oblastí dotazníku zjišťujícího míru sebehodnocení žáka ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky.

Cílem bylo zjistit, zda existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky.

4. Existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

4.1 Existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte oblasti „hostilita a agresivita“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H04.1: V sebehodnocení dítěte u oblasti „hostilita a agresivita“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.

HA4.1: V sebehodnocení dítěte u oblasti „hostilita a agresivita“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

Tabulka 12 Sebehodnocení dítěte – Hostilita a agresivita

Sebehodnocení dítěte - Hostilita a agresivita	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum	Modus
Tradiční třídy	14,03	3,64	6	22	16
Montessori třídy	14,02	3,78	6	21	16

Tabulka 12 uvádí míru sebehodnocení žáků oblasti „hostilita a agresivita“ mezi žáky základní školy s tradičním zaměřením výuky a žáky základní školy s Montessori zaměřením výuky. Třídy s tradičním zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 14,03 (SD = 3,64), zatímco třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 14,02 (SD = 3,78). Můžeme tedy konstatovat, že hodnocení míry hostility a agresivity je podobné jak u tříd s tradičním zaměřením výuky, tak u tříd s Montessori zaměřením výuky ($p=0,98$). Na základě těchto zjištění je zřejmé, že H_0 nemůžeme zamítnout. *V sebehodnocení dítěte u oblasti „hostilita a agresivita“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.*

4.2 Existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte oblasti „závislost“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H04.2: V sebehodnocení dítěte u oblasti „závislost“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.

HA4.2: V sebehodnocení dítěte u oblasti „závislost“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

Tabulka 13 Sebehodnocení dítěte – Závislost

Sebehodnocení dítěte – Závislost	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum	Modus
Tradiční třídy	15,79	2,80	9	22	17
Montessori třídy	15,05	2,57	8	21	15

Tabulka 13 zobrazuje míru sebehodnocení žáků oblasti „závislost“ mezi žáky základní školy s tradičním zaměřením výuky a žáky základní školy s Montessori zaměřením výuky. Třídy s tradičním zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 15,79 (SD = 2,80), zatímco třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 15,05 (SD = 2,57). Můžeme tedy konstatovat, že hodnocení míry závislosti je podobné jak u tříd s tradičním zaměřením výuky, tak u tříd s Montessori zaměřením výuky ($p=0,13$). Na základě těchto zjištění je zřejmé, že H_0 nemůžeme zamítnout. *V sebehodnocení dítěte u oblasti „závislost“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.*

4.3 Existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte oblasti „negativní sebeocenění“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H04.3: V sebehodnocení dítěte u oblasti „negativní sebeocenění“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.

HA4.3: V sebehodnocení dítěte u oblasti „negativní sebeocenění“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

Tabulka 14 Sebehodnocení dítěte – negativní sebeocenění

Sebehodnocení dítěte – Negativní sebeocenění	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum	Modus
Tradiční třídy	12,97	3,05	6	22	11
Montessori třídy	11,87*	3,19	6	21	9

*hodnoty jsou významné na hladině 0,05 ($p=0,05$)

Tabulka 14 znázorňuje rozdíly v míře sebehodnocení žáků oblasti „negativní sebeocení“ mezi žáky základní školy s tradičním zaměřením výuky a žáky základní školy s Montessori zaměřením výuky. Třídy s tradičním zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 12,97 (SD = 3,05), zatímco třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 11,87 (SD = 3,19). Můžeme tedy konstatovat, že ve třídách tradičního zaměření výuky převládá větší míra negativního sebe uznání ve třídě, než je tomu u tříd s Montessori zaměřením výuky ($p=0,05$). Na základě těchto zjištění je zřejmé, že můžeme zamítnout H_0 . *V sebehodnocení dítěte u oblasti „negativní sebeocení“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.*

4.4 Existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte oblasti „negativní hodnocení vlastních schopností“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H04.4: V sebehodnocení dítěte u oblasti „negativní hodnocení vlastních schopností“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.

HA4.4: V sebehodnocení dítěte u oblasti „negativní hodnocení vlastních schopností“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

Tabulka 15 Sebehodnocení dítěte – Negativní hodnocení vlastních schopností

Sebehodnocení dítěte - Negativní hodnocení vlastních schopností	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum	Modus
Tradiční třídy	13,92	2,30	7	21	15
Montessori třídy	14,23	2,31	9	20	14

Tabulka 15 uvádí míru sebehodnocení žáků oblasti „negativní hodnocení vlastních schopností“ mezi žáky základní školy s tradičním zaměřením výuky a žáky základní školy s Montessori zaměřením výuky. Třídy s tradičním zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 13,92 (SD = 2,30), zatímco třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 14,23 (SD = 2,31). Můžeme tedy konstatovat, že míra negativního hodnocení vlastních schopností je podobná jak u tříd s tradičním zaměřením výuky, tak u tříd s Montessori zaměřením výuky ($p=0,46$). Z těchto zjištění vyplývá, že H_0 nemůžeme

zamítnout. *V sebehodnocení dítěte u oblasti „negativní hodnocení vlastních schopností“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.*

4.5 Existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte oblasti „inhibice citových projevů“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H04.5: V sebehodnocení dítěte u oblasti „inhibice citových projevů“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.

HA4.5: V sebehodnocení dítěte u oblasti „inhibice citových projevů“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

Tabulka 16 Sebehodnocení dítěte – Inhibice citových projevů

Sebehodnocení dítěte - Inhibice citových projevů	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum	Modus
Tradiční třídy	13,80	2,97	7	20	13
Montessori třídy	13,23	3,17	7	21	15

Tabulka 16 znázorňuje míru sebehodnocení žáků oblasti „inhibice citových projevů“ mezi žáky základní školy s tradičním zaměřením výuky a žáky základní školy s Montessori zaměřením výuky. Třídy s tradičním zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 13,80 (SD = 2,97), zatímco třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 13,23 (SD = 3,17). Můžeme tedy konstatovat, že hodnocení míry inhibice citových projevů je podobné jak u tříd s tradičním zaměřením výuky, tak u tříd s Montessori zaměřením výuky ($p=0,30$). Je zřejmé, že H_0 nemůžeme zamítnout. *V sebehodnocení dítěte u oblasti „inhibice citových projevů“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.*

4.6 Existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte oblasti „emoční labilita“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H04.6: V sebehodnocení dítěte u oblasti „emoční labilita“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.

HA4.6: V sebehodnocení dítěte u oblasti „emoční labilita“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

Tabulka 17 Sebehodnocení dítěte – Emoční labilita

Sebehodnocení dítěte - Emoční labilita	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum	Modus
Tradiční třídy	15,61	2,75	10	24	14
Montessori třídy	14,98	3,04	8	21	15

Tabulka 17 vyobrazuje míru sebehodnocení žáků oblasti „emoční labilita“ mezi žáky základní školy s tradičním zaměřením výuky a žáky základní školy s Montessori zaměřením výuky. Třídy s tradičním zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 15,61 (SD = 2,75), zatímco třídy s Montessori zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 14,98 (SD = 3,04). Můžeme tedy konstatovat, že hodnocení míry emoční lability je podobné jak u tříd s tradičním zaměřením výuky, tak u tříd s Montessori zaměřením výuky ($p=0,23$). Na základě těchto zjištění je patrné, že H_0 nemůžeme zamítnout. *V sebehodnocení dítěte u oblasti „emoční labilita“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.*

4.7 Existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte oblasti „pesimismus“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky?

H04.7: V sebehodnocení dítěte u oblasti „pesimismus“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.

HA4.7: V sebehodnocení dítěte u oblasti „pesimismus“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.

Tabulka 18 Sebehodnocení dítěte – Pesimismus

Sebehodnocení dítěte – Pesimismus	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum	Modus
Tradiční třídy	11,44	3,22	6	21	11
Montessori třídy	11,20	4,11	6	24	9

Tabulka 18 líčí míru sebehodnocení žáků oblasti „pesimismus“ mezi žáky základní školy s tradičním zaměřením výuky a žáky základní školy s Montessori zaměřením výuky. Třídy s tradičním zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 11,44 (SD = 3,22), zatímco třídy

s Montessori zaměřením výuky dosáhly průměrných hodnot 11,20 (SD = 4,11). Můžeme tedy konstatovat, že hodnocení míry pesimismu je podobné jak u tříd s tradičním zaměřením výuky, tak u tříd s Montessori zaměřením výuky ($p=0,72$). Na základě těchto zjištění je patrné, že H_0 nemůžeme zamítnout. *V sebehodnocení dítěte u oblasti „pesimismus“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.*

Cílem bylo zjistit, jaká je souvislost mezi hodnocením klimatu třídy a sebehodnocením dítěte.

5. Jaká je souvislost mezi hodnocením klimatu třídy a sebehodnocením dítěte?

H_{05} : Neexistuje souvislost mezi hodnocením klimatu třídy a sebehodnocením dítěte.

H_{A5} : Existuje souvislost mezi hodnocením klimatu třídy a sebehodnocením dítěte.

Tabulka 19 Souvislost – klima třídy a sebehodnocení dítěte

Oblast	Hostilita a agresivita	Závislost	Negativní sebeocenění	Negativní hodnocení vlastních schopností	Inhibice citových projevů	Emoční labilita	Pesimismus
Spokojenost ve třídě	-0,12	0,13	-0,04	0,04	0,05	-0,01	-0,10
Třenicte ve třídě	0,14	-0,09	0,09	-0,01	-0,09	-0,04	0,04
Soutěživost ve třídě	0,17	-0,07	0,10	0,06	0,03	0,02	0,04
Obtížnost učení	0,01	-0,15	0,06	-0,06	-0,13	-0,02	-0,08
Soudržnost třídy	0,06	0,12	0,01	0,14	0,17	0,09	-0,05

Označené korelace jsou významné na hladině $< 0,05$

Tabulka 19 uvádí hodnoty koeficientu korelace u hodnocení klimatu třídy a sebehodnocení dítěte. Z tabulky je zřejmé, že hodnoty koeficientu korelace nejsou statisticky významné. Na základě zjištěných údajů nemůžeme zamítnout H_0 . Platí tedy, že *mezi hodnocením klimatu třídy a sebehodnocením dítěte neexistuje souvislost.*

5.2 Interpretace dat

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaká je míra hodnocení klimatu třídy ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky. Cílem výzkumného šetření bylo také zjistit, zda existují rozdíly v míře hodnocení klimatu třídy ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky.

Zjistili jsme, že jak žáci tříd s tradičním zaměřením výuky, tak rovněž žáci tříd s Montessori zaměřením výuky dosahují pásma běžných hodnot v oblasti „spokojenost ve třídě“. Zjistili jsme také, že **v hodnocení oblasti klimatu třídy „spokojenost ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.** Z výsledků tedy vyplývá, že **spokojenost ve třídě hodnotí obě třídy velmi podobně.**

Bylo zjištěno, že v oblasti „třeníce ve třídě“ dosahují jak žáci tříd s tradičním zaměřením výuky, tak rovněž žáci tříd s Montessori zaměřením výuky pásma běžných hodnot. Zjistili jsme, že **v hodnocení oblasti klimatu třídy „třeníce ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.** Z těchto výsledků vyplývá, že **v Montessori třídách žáci pocítují méně třenic, sporů a napětí mezi žáky, než je tomu u tříd s tradičním zaměřením výuky.** Větší míra třenic, sporů a napětí mezi žáky je tedy patrná u tříd s tradičním zaměřením výuky. Gabašová (2020, s. 9-11) uvádí, že se konflikty, spory a další třenice mezi žáky často odehrávají zejména o přestávkách nebo kdykoli při pohybu na chodbách školy. Autorka klade důraz na to, že tyto konflikty mají značný vliv na celkové klima třídy a na vztahy aktérů třídního klimatu. Také dodává, že je třeba třenice a jiné spory řešit se žáky okamžitě bez zbytečného odkládání. Doplňuje také, že občasné nezávažné spory ve třídě jsou přirozeným chováním sociální skupiny.

Dále jsme zjistili, že jak žáci tříd s tradičním zaměřením výuky, tak rovněž žáci tříd s Montessori zaměřením výuky dosahují pásma běžných hodnot v oblasti „soutěživost ve třídě“. Bylo zjištěno, že **v hodnocení oblasti klimatu třídy „soutěživost ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.** Na základě těchto výsledků vyplývá, že **v Montessori třídách žáci pocítují méně soutěživosti ve třídě, než je tomu u tříd s tradičním zaměřením výuky.** Větší míra soutěživosti ve třídě je tedy patrná u tříd s tradičním zaměřením výuky.

Zjistili jsme, že v oblasti „obtížnost učení“ dosahují jak žáci tříd s tradičním zaměřením výuky, tak rovněž žáci tříd s Montessori zaměřením výuky pásma běžných hodnot. Bylo zjištěno, že **v hodnocení oblasti klimatu třídy „obtížnost učení“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.** Z výsledků vyplývá, že **obtížnost učení hodnotí obě třídy velmi podobně.**

Rovněž bylo zjištěno, že jak žáci tříd s tradičním zaměřením výuky, tak rovněž žáci tříd s Montessori zaměřením výuky dosahují pásma běžných hodnot v oblasti „soudržnost třídy“. Bylo zjištěno, že **v hodnocení oblasti klimatu třídy „soudržnost třídy“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.** Na základě výsledků vyplývá, že **v Montessori třídách převládá větší soudržnost ve třídě, než je tomu u tříd s tradičním zaměřením výuky.** Menší míra soudržnosti třídy je tedy patrná u tříd s tradičním zaměřením výuky. Ženatová (2018, s. 19) uvádí, že na soudržnost třídy má vliv její osobnostní složení, potřeby a přání každého jedince. Soudržnost třídy je ovlivňována mírou kooperace mezi žáky a učiteli, třídními pravidly. Pro požadovanou soudržnost třídy je zásadní eliminovat ve třídě napětí, strach, obavy, přílišný stres a soutěživost. Je naopak doporučováno utvořit bezpečné zázemí třídy, pohodovou, klidnou a přátelskou atmosféru.

Dalším cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaká je míra sebehodnocení dítěte ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky. Cílem bylo také zjistit, zda existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky.

Bylo zjištěno, že **hodnocení míry hostility a agresivity je podobné jak u tříd s tradičním zaměřením výuky, tak rovněž u tříd s Montessori zaměřením výuky.** Zjistilo se, že **v sebehodnocení dítěte u oblasti „hostilita a agresivita“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.** Jedlička, Kořa a Slavík (2018, s. 152-155) uvádějí, že agresivita dítěte ve školním prostředí je nežádoucí jev, který je nutné řešit. Agresivita se formuje už v předškolním věku dítěte. Na rozvoj agresivního jednání má vliv osobnost jedince, jeho senzitivita, ale i způsob jeho výchovy, mezilidské vztahy a prostředí, ve kterém žije. Agresivní výpady dětí je třeba mírnit již od počátku, je třeba zamezit možné šikaně či kyberšikaně a rozvinutí vandalismu. Výzkumy ukazují, že mnohdy dochází k agresivním výpadům dětí z důvodu pocitu neporozumění jejich spolužáky, učiteli nebo rodiči. Agresivita dětí má neblahý vliv na celkové klima třídy a pohodu ostatních spoluvůrců dané třídy. Žáci, kteří se s agresivitou

ve škole často nestřetávají, hodnotí celkové vzdělávání a školu kladněji. Většinou zde nemají větší problémy se spolužáky či učiteli, díky čemuž nemají pocit osamění, kvůli kterému by mohli začít ubližovat ostatním.

Dále bylo zjištěno, že **hodnocení míry závislosti je podobné jak u tříd s tradičním zaměřením výuky, tak rovněž u tříd s Montessori zaměřením výuky. V sebehodnocení dítěte u oblasti „závislost“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.** Ženatová (2018, s. 22) pojednává o důležitosti rozdělení rolí ve školní třídě. Díky zavedení třídních služeb se dítě učí být samostatnější, zodpovědné a cítí se být potřebné.

Bylo taktéž zjištěno, že **v sebehodnocení dítěte u oblasti „negativní sebeocenění“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.** Na základě výsledků můžeme tedy konstatovat, že **ve třídách tradičního zaměřením výuky převládá větší míry negativního sebe uznání ve třídě, než je tomu u tříd s Montessori zaměřením výuky.**

Zjistili jsme, že **míra negativního hodnocení vlastních schopností je podobná jak u tříd s tradičním zaměřením výuky, tak rovněž u tříd s Montessori zaměřením výuky.** Bylo zjištěno, že **v sebehodnocení dítěte u oblasti „negativní hodnocení vlastních schopností“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.**

Dále bylo zjištěno, že **hodnocení míry inhibice citových projevů je podobné jak u tříd s tradičním zaměřením výuky, tak rovněž u tříd s Montessori zaměřením výuky.** Bylo zjištěno, že **v sebehodnocení dítěte u oblasti „inhibice citových projevů“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.** Honzák (2020, s. 46-48) připomíná potřebnost projevat a nepotlačovat emoce, jelikož potlačování emocí může vést k závažným problémům či psychosomatickým onemocněním.

Taktéž jsme zjistili, že **hodnocení míry emoční lability je podobné jak u tříd s tradičním zaměřením výuky, tak rovněž u tříd s Montessori zaměřením výuky.** Bylo zjištěno, že **v sebehodnocení dítěte u oblasti „emoční labilita“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.** Kaul (2014, s. 61) uvádí, že je potřebné dítě naučit přijímat a nepotlačovat své emoce. Není vhodné dítě trestat kvůli projeveným emocím. Je potřebné, aby si zažili hněv, smutek nebo radost a pocit

štěstí. Aby dítě tyto pocity snadno přijímalo, je potřebné, aby tyto projevy vidělo také u dospělých, kteří mu jdou příkladem.

Bylo rovněž zjištěno, že **hodnocení míry pesimismu je podobné jak u tříd s tradičním zaměřením výuky, tak rovněž u tříd s Montessori zaměřením výuky. V sebehodnocení dítěte u oblasti „pesimismus“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky neexistují statisticky významné rozdíly.** Tesařová (2016, s. 24-25) popisuje, že pesimistického žáka by měl pedagog vhodně motivovat, podporovat a chválit. Pedagog by měl při výuce využít metody, které budou pro žáky zajímavé a záživné. Pedagog by rovněž neměl být přehnaně přísný a měl by být optimistický.

Cílem výzkumu bylo rovněž zjistit, jaká je souvislost mezi hodnocením klimatu třídy a sebehodnocením dítěte. Bylo zjištěno, že **mezi hodnocením klimatu třídy a sebehodnocením dítěte neexistuje souvislost.**

5.3 Shrnutí

Díky získaným výsledkům, analýze a interpretaci dat můžeme shrnout, že u dotazníku zjišťujícího klima třídy byly shledány tyto poznatky. Bylo zjištěno, že jak třídy s Montessori zaměřením výuky, tak rovněž třídy s tradičním zaměřením výuky hodnotí míru spokojenosti ve třídě podobně. Bylo zjištěno, že v Montessori třídách žáci pocítují méně třenic, sporů a napětí mezi žáky, než je tomu u tříd s tradičním zaměřením výuky. Zjistilo se rovněž, že v Montessori třídách žáci pocítují méně soutěživosti ve třídě, než je tomu u tříd s tradičním zaměřením výuky. Dále bylo zjištěno, že jak třídy s Montessori zaměřením výuky, tak rovněž třídy s tradičním zaměřením výuky hodnotí míru obtížnosti učení podobně. Také bylo zjištěno, že v Montessori třídách převládá větší soudržnost třídy, než je tomu u tříd s tradičním zaměřením výuky. Ve všech oblastech hodnocení klimatu třídy dosahovaly hodnoty pásma běžných hodnot.

Bylo zjištěno, že v některých oblastech hodnocení klimatu třídy existují statisticky významné rozdíly. Potvrdilo se, že **v hodnocení oblasti klimatu třídy „třenice ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.** Bylo tedy zjištěno, že v Montessori třídách žáci pocítují méně třenic, napětí a sporů mezi žáky, než je tomu u tříd s tradičním zaměřením výuky. Dále se potvrdilo, že **v hodnocení oblasti klimatu třídy „soutěživost ve třídě“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly.** Bylo

tedy zjištěno, že v Montessori třídách žáci pocítují méně soutěživosti ve třídě, než je tomu u tříd s tradičním zaměřením výuky. Rovněž se potvrdilo, že **v hodnocení oblasti klimatu třídy „soudržnost třídy“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly**. Bylo tedy zjištěno, že v Montessori třídách převládá větší soudržnost ve třídě, než je tomu u tříd s tradičním zaměřením výuky. Na základě získaných údajů bylo zjištěno, že v ostatních oblastech hodnocení klimatu třídy nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly.

U dotazníku sebehodnocení dítěte bylo zjištěno, že míra agresivity a nepřátelství je hodnocena podobně jak ve třídách s Montessori zaměřením výuky, tak rovněž ve třídách s tradičním zaměřením výuky. Rovněž se zjistilo, že míra závislosti na druhé osobě je hodnocena podobně jak ve třídách s Montessori zaměřením výuky, tak rovněž ve třídách s tradičním zaměřením výuky. Bylo také zjištěno, že míra negativního sebeocnění je méně uváděna, a tudíž i pocítována ve třídách s Montessori zaměřením výuky. Dále se zjistilo, že míra negativního hodnocení vlastních schopností dítěte je hodnocena podobně jak ve třídách s Montessori zaměřením výuky, tak ve třídách s tradičním zaměřením výuky. Zjistilo se, že míra potlačení citových projevů je hodnocena podobně jak ve třídách s Montessori zaměřením výuky, tak ve třídách s tradičním zaměřením výuky. Také se zjistilo, že míra citové nevyrovnanosti či emoční nejistoty je hodnocena podobně jak ve třídách s Montessori zaměřením výuky, tak ve třídách s tradičním zaměřením výuky. A zjistilo se také, že míra negativního pohledu na svět je hodnocena podobně jak ve třídách s Montessori zaměřením výuky, tak ve třídách s tradičním zaměřením výuky.

Zjistilo se, že v jedné z oblastí sebehodnocení dítěte existují statisticky významné rozdíly. Potvrdilo se totiž, že **v sebehodnocení dítěte u oblasti „negativní sebeocnění“ u žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky existují statisticky významné rozdíly**. Bylo zjištěno, že ve třídách tradičního zaměření výuky převládá větší míra negativního sebe uznání ve třídě, než je tomu u tříd s Montessori zaměřením výuky.

Na základě získaných údajů bylo zjištěno, že v ostatních oblastech sebehodnocení dítěte nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly.

Na závěr se potvrdilo, že **mezi hodnocením klimatu třídy a sebehodnocením dítěte neexistuje souvislost**.

6 DISKUSE A LIMITY DIPLOMOVÉ PRÁCE

Předkládaný výzkum se zabýval analýzou klimatu třídy v souvislosti s mírou sebehodnocení žáků základní školy s tradičním zaměřením výuky a žáků s Montessori zaměřením výuky. Výzkumné šetření probíhalo kvantitativní metodou pomocí dvou dotazníků. První dotazník byl zaměřen na hodnocení třídního klimatu, druhý dotazník se orientoval na sebehodnocení žáků. Na základě získaných výsledků práce jsme dosáhli stanovených výzkumných cílů práce. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaká je míra hodnocení klimatu třídy ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky. Dalším cílem bylo zjistit, zda existují rozdíly v míře hodnocení klimatu třídy ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky. Cílem bylo také zjistit, jaká je míra sebehodnocení dítěte ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky. Dále bylo cílem zjistit, zda existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky. Cílem bylo rovněž zjistit, jaká je souvislost mezi hodnocením klimatu třídy a sebehodnocením dítěte.

Výzkumy zaměřenými na problematiku třídního klimatu se v českém prostředí zabývali zejména autoři Mareš (2012), Lašek (2001), Linková (2001) nebo Kašpárková (2007). Klimatu učitelského sboru se v českém prostředí zabýval rovněž Urbánek a Chvál (2012). Za připomenutí jistě stojí také problematika klimatu školy, kterou se v českém prostředí zabývali zejména Grecmanová (2008), Čapek (2008) nebo Kantorová (2015). V českém prostředí byly realizovány většinou výzkumy kvantitativního zaměření. V zahraničí se problematice klimatu školy a třídy věnují například Dewitt (2018), Erwin (2016) nebo Mishra (2012).

Podobný výzkum hodnocení klimatu třídy realizoval Lašek (2001, s. 53–60), stejný dotazník jsme použili k získávání našich výsledků. Podobně jako my prováděl daný autor výzkum u dětí základní školy, které docházely do 4.- 6. tříd tradičního zaměření. My jsme se však zaměřovali na děti docházející do 4. a 5. třídy tradičního a Montessori zaměření výuky. Daný autor zkoumal třídní klima na dvakrát, zkoumal preferované a aktuální klima třídy. My jsme v naše výzkumu využili pouze aktuální verze klimatu třídy. Můžeme tedy porovnat naše získaná data s daty aktuální formy klimatu třídy výzkumu Laška (2001). V oblasti **spokojenost ve třídě** byly v našem výzkumu zjištěny nižší průměrné hodnoty dat, a to jak u třídy tradičního zaměření výuky, tak u třídy s Montessori zaměřením výuky než u výzkumu Laška (2001). Spokojenost ve třídě hodnotily děti v Laškově (2001) výzkumu pozitivněji ($M=12,20$) než v našem realizovaném výzkumu děti ze tříd s tradičním zaměřením výuky

($M=11,48$) nebo děti ze tříd s Montessori zaměřením výuky ($M=11,98$). U této oblasti platí, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím je vyšší spokojenost ve třídě. Vyšší hodnoty spokojenosti ve třídě bylo tedy zaznamenáno ve výzkumu Laška (2001).

Oblast **třenic ve třídě** hodnotily v našem výzkumu děti ze tříd s Montessori zaměřením výuky nižšími hodnotami ($M=9,52$) než děti tradičních tříd ($M=10,88$) a děti z výzkumu Laška (2001) ($M=9,97$). U této oblasti platí, že čím vyšší jsou získané hodnoty, tím vyšší je míra třenic ve třídě. Můžeme tedy říci, že míra třenic, sporů a napětí mezi žáky byla méně uváděna v našem výzkumu u žáků ze tříd s Montessori zaměřením výuky.

Oblast **soutěživost ve třídě** hodnotily v našem výzkumu děti ze tříd s Montessori zaměřením výuky ($M=9,98$) a děti ze tříd tradičního zaměření výuky ($M=12,05$) pozitivněji než děti z výzkumu Laška (2001) ($M=12,24$). U této oblasti platí, že čím vyšší jsou získané hodnoty, tím vyšší je hodnocení soutěživosti ve třídě. Můžeme tedy říci, že soutěživost ve třídě byla méně uváděna v našem výzkumu u žáků ze tříd s Montessori zaměřením výuky.

Rovněž oblast **obtížnost učení** hodnotily v našem výzkumu děti ze tříd s Montessori zaměřením výuky ($M=7,32$) a děti ze tříd tradičního zaměření výuky ($M=7,98$) pozitivněji než děti z výzkumu Laška (2001) ($M=8,67$). Taktéž u této oblasti platí, že čím vyšší jsou získané hodnoty, tím vyšší je míra obtížnosti učení. Můžeme tedy říci, že míra obtížnosti učení byla méně uváděna v našem výzkumu u žáků ze tříd s Montessori zaměřením výuky.

V oblasti **soudržnost třídy** byly v našem výzkumu zjištěny nižší průměrné hodnoty dat jak u třídy tradičního zaměření výuky, tak u třídy s Montessori zaměřením výuky než u výzkumu Laška (2001). Soudržnost třídy hodnotily děti v Laškově (2001) výzkumu pozitivněji ($M=9,63$) než v našem realizovaném výzkumu děti ze tříd s tradičním zaměřením výuky ($M=8,23$) nebo děti ze tříd s Montessori zaměřením výuky ($M=9,33$). U této oblasti platí, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím je klima v této oblasti pozitivnější a lepší.

Statisticky významné rozdíly byly v rámci hodnocení třídního klimatu zjištěny jak u našeho výzkumu, tak u výzkumu Laška (2001) v oblasti třenic ve třídě. V našem výzkumu byly zjištěny statisticky významné rozdíly rovněž v oblasti soutěživost ve třídě. Ve výzkumu Laška (2001) byly statisticky významné rozdíly shledány v oblasti soudržnost třídy.

Podobný výzkum realizovaly rovněž Linková (2001, s. 42-46), která zkoumala klima třídy u tradičních a alternativních škol v Praze. Podobný výzkum prováděla také Kurelová a Hanzelková (1996, s. 161-167), které zkoumaly klima třídy u tradičních a alternativních škol na Moravě. V obou výzkumech byl rovněž jako v našem výzkumu využit dotazník „Naše

třída“. Získané výsledky obou výzkumných šetření se od sebe překvapivě příliš neodlišovaly, přestože byly realizovány v odlišně velkých městech. Zjištěné výsledky byly dokonce podobné výsledkům výzkumu Laška (2001), který byl popsán výše. Autorky výzkumným šetřením zjistily relativně vysoké hodnoty spokojenosti žáků ve třídách. Třenice ve třídě a rovněž soudržnost třídy dosahovaly průměrných hodnot. Oblast obtížnosti učení dosahovala relativně nízkých hodnot. Soutěživost ve třídě naopak vykazovala relativně vysokých hodnot (Průcha, 2020, s. 147-148). Linková (2001) došla ke zjištění, že ve vnímání třídního klimatu u tříd tradičního a alternativního zaměření výuky nebyly pozorovány podstatné rozdíly.

Jako otázku do diskuse zařazujeme rozvahu o tom, jak je vhodné zkoumat hodnocení klimatu ve třídě. Bylo by zajímavé propojit kvantitativní a kvalitativní postupy při hodnocení třídního klimatu. Tyto způsoby výzkumu jsou rozvinutější v zahraničí, například zejména v Nizozemsku (Průcha et al., 2009, s. 294). Považujeme za vhodné se zaměřovat na kvalitativní pojetí takovýchto výzkumů, které přinese sice méně dat, avšak nabídne hlubší náhled a nové informace o dané problematice. Bylo by rovněž zajímavé porovnat analýzu třídního klimatu mezi třídními kolektivy alternativního zaměření. Zajímavé by rovněž bylo porovnat hodnocení třídního klimatu dle jednotlivých tříd (viz Přílohy P III).

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě provedeného výzkumu můžeme navrhnout vhodná doporučení pro praxi, která se týkají jednotlivých oblastí klimatu třídy a sebehodnocení žáků. Je velmi důležité zaměřit se na **spokojenost ve třídě**, jelikož právě to, jak se ve třídě žáci a učitelé cítí se značně odráží v hodnocení klimatu třídy. Doporučujeme, aby se intenzivně a pravidelně pracovalo na utváření pohodové atmosféry ve třídě, která by vedla ke spokojenosti aktérů klimatu třídy. Doporučujeme také, aby na žáky nebyl kladen velký tlak, který by jejich spokojenost ve třídě snadno negativně ovlivnil. Pedagog i žáci by měli vytvářet takové prostředí, ve kterém budou děti šťastné, budou se do školy těšit a bude je bavit. V hodnocení klimatu třídy hrají podstatnou roli rovněž **třenice ve třídě**. Spory, napětí a nervozita by měla být ve třídě vhodně řešena a minimalizována. Doporučujeme zaměřit se na rozvoj kooperace aktérů třídního klimatu mezi sebou, která by vedla k eliminaci třenic ve třídě. Případné spory doporučujeme řešit bez delší prodlevy. Doporučujeme pravidelné besedy o šikaně, násilí či agresí. Považujeme za potřebné žáky seznámit s danou problematikou již na prvním stupni základní školy. Dalším aspektem, který může negativně ovlivnit klima ve třídě je vysoká míra **soutěživosti ve třídě**. Zdravá soutěživost může mít mnohdy pozitivní vliv na výkon žáků. Když se však jedná o nezdravou a přehnanou soutěživost ve třídě, je tento jev velmi negativní. Žáci vystaveni nezdravé soutěživosti mohou školní práci zanedbávat a nevěnovat se jí naplno z toho důvodu, aby byli rychlejší či lepší než ostatní. Z toho důvodu doporučujeme, aby bylo dětem připomínáno, že není třeba ve škole přehnaně soutěžit. Je vhodné dětem připomínat, že každý je jedinečnou a neopakovatelnou bytostí, která nemá potřebu se přehnaně porovnávat s ostatními. Na klima třídy působí také **obtížnost učení**. Učitel by měl být žákům vždy nápomocen, aby jim poradil a ukázal, jak danou látku pochopit a hravě zvládnout. Doporučujeme, aby učební látka byla vždy přiměřena věku dítěte a aby nebyla příliš namáhavá a komplikovaná. **Soudržnost třídy** je dalším důležitým a neopomenutelným aspektem v problematice klimatu třídy. Pro vhodné klima třídy je potřebné, aby spolu žáci vhodně vycházeli, komunikovali spolu a byli jeden pro druhého oporou. Doporučujeme, aby se soudržnost třídy pravidelně upevňovala například týmovými pracemi nebo rozvojem komunikace ve třídě. Považujeme za vhodné, aby se žáci rovněž společně podíleli na tvorbě pravidel třídy a dalších důležitých aspektech, při kterých je potřeba jejich spolupráce a vzájemné tolerance.

To, jak na sebe dítě nahlíží ovlivňuje také vyvíjená míra **hostility a agresivity**. Ve školním prostředí je agresivní a nepřátelské chování zcela nepřijatelné. Je tudíž třeba zaměřit se na

příčinu tohoto chování a jeho včasné řešení. Doporučujeme, aby byly prováděny pravidelné třídnické hodiny, na kterých by se mohlo společně o těchto a dalších aktuálních problémech hovořit. Při zvládání hostilného chování by měl být nápomocen pedagog, asistent pedagoga, výchovný poradce nebo metodik prevence. Vhodné jsou také besedy o šikaně či utváření pozitivních vztahů. K eliminaci agresivního chování by mohly dopomoci také volnočasové aktivity, na kterých by se žáci mohli odreagovat a vybit zde přebytečnou energii. Sebehodnocení dítěte ovlivňuje rovněž jeho **závislost** na druhých lidech. Dítě si má být vědomo toho, že při potížích mu vždy může pomoci někdo druhý. Dítě by mělo mít v pedagogovi či asistentovi pedagoga velkou oporu, nemělo by se bát říci si o pomoc. Doporučujeme proto zaměřit se na přátelský vztah učitele (či asistenta pedagoga) a žáka. Na druhou stranu by dítě mělo mít pocit, že určité záležitosti již zvládne samo bez pomoci druhého. Tuto zkušenost dítě může získat například skrze třídnické služby. Doporučujeme, aby byly pravidelně zaváděny služby na zalévání květin ve třídě, starost o třídní knihu, o pořádek ve třídě, o výběr peněz na školní akci a podobně. Podobné povinnosti by měly být zaváděny i v domácím prostředí. Domníváme se, že díky plnění povinností na sebe bude dítě pohlížet jako na potřebnou součást třídního kolektivu. S tím souvisí také **negativní sebeocenění žáka**, které by se díky těmto povinnostem mohlo zlepšit. Žák by na sebe měl nahlížet pozitivně, měl by si být vědom svých předností a dovedností. Pozitivní sebeocenění žáka by se mohlo budovat rovněž na základě pochval, ocenění a motivace ze strany pedagogů. Se sebeoceněním může souviset také **negativní hodnocení vlastních schopností**. Doporučujeme se zde rovněž zaměřit na pravidelnost třídnických hodin a besed, které by mohly žákům dopomoci se o tomto tématu dozvědět více. Za vhodné považujeme také zaměřit se na hodnocení dětí mezi sebou, zpětná vazba by mohla dopomoci k lepšímu vnímání sama sebe. Doporučujeme rovněž realizaci her sociálně-psychologického zaměření, které by mohly v sebehodnocení dítěte napomoci. Dále je důležité, aby v sobě dítě nepotlačovalo emoce. **Inhibice citových projevů** může mít totiž vliv na kvalitu přátelských vztahů mezi žáky. Doporučujeme se v rámci třídnických hodin či besed na tuto problematiku zaměřit. Přínosné by mohlo být taktéž zařazení tematických her a aktivit zaměřených na sebepoznávání, komunikaci, kooperaci, zdravé sebevědomí dítěte nebo poznávání emocí. Vhodná by byla také aktivita zaměřena na hraní rolí, při kterých by se žák naučil projevovat a prožívat emoce nejprve za někoho jiného. Stejně tak je důležité zaměřit se na **emoční labilitu** jedince. Žáci mohou být emociálně nevyrovnaní, mohou vykazovat častou a náhlou proměnlivost nálad. Doporučujeme zaměřovat se na nácvik vhodného chování a přiměřeného reagování. S emoční labilitou mnohdy souvisí také **pesimismus**, který se

projevuje negativním pohledem na svět nebo pocitem nebezpečí a ohrožení. Považujeme za důležité děti ubezpečovat v tom, že jsou v bezpečném prostoru, že se nemusí ničeho obávat. Rovněž je vhodné zaměřovat se na optimistický pohled na svět, na motivaci a podporu žáků. Je důležité neustále pracovat na zlepšování klimatu třídy, zlepšování vztahů ve třídě. Považujeme za důležité pravidelně sledovat, analyzovat a vyhodnocovat třídní klima. Je potřebné orientovat se na sociální komunikaci aktérů třídního klimatu. Z toho důvodu doporučujeme na předkládanou práci navázat, zabývat se analýzou klimatu třídy v souvislosti s mírou sebehodnocení žáka. Bylo by zajímavé věnovat se této problematice v alternativních školách a následně výsledky výzkumů porovnat. Mohlo by být zajímavé zkoumat a porovnávat dané oblasti po jednotlivých třídách, podobně jako je uvedeno v Příloze P III, která slouží pouze jako doplňková část k realizovanému výzkumu. Považujeme také za vhodné prezentovat a prodiskutovat výsledky výzkumů nejen s vedením školy a pedagogy, ale také se samotným třídním kolektivem. Výsledky výzkumů by mohly poukázat na nedostatky, na které by bylo vhodné se společně zaměřit a pokusit se je zlepšit v rámci třídy i celé školy.

Doporučujeme zaměřit se také na analýzu třídního klimatu v souvislosti s mírou sebehodnocení žáků ve výchovných ústavech nebo dětských domovech se školou. Tyto výsledky by bylo zajímavé rovněž porovnat. Bylo by zajímavé pozorovat rozdíly v hodnocení klimatu třídy v souvislosti se sebehodnocením dítěte mezi danými zařízeními. Výzkum by mohl být realizován kvantitativní metodou výzkumu, čímž bychom dosáhli velkého počtu odpovědí. Bylo by však rovněž zajímavé výzkum realizovat kvalitativní metodou výzkumu, jelikož bychom mohli získat detailnější informace.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřovala na analýzu klimatu třídy v souvislosti s mírou sebehodnocení žáků základní školy s tradičním zaměřením a Montessori zaměřením výuky.

Výběr tématu podpořila jak jeho aktuálnost a souvislost s oborem sociální pedagogiky, tak rovněž snaha o návaznost na bakalářskou práci výzkumníka a jeho pracovní zkušenosti spojené s danou problematikou.

V teoretické části práce jsme se nejprve zaměřili na vymezení problematiky třídního klimatu, kde jsme popsali vliv prostředí, atmosféru a klima třídy či spolutvůrce třídního klimatu. Druhá kapitola se zaměřovala na problematiku sebehodnocení dítěte a související pojmy. Popsali jsme také problematiku osobnosti dítěte a období mladšího školního věku, který je příznačný respondentům předkládaného výzkumu. Poslední kapitola pojednává o problematice tradičního a alternativního vzdělávání, kde jsme se rovněž zaměřovali na detailnější popis Montessori pedagogiky, jelikož se jí ve výzkumném šetření zabýváme.

V praktické části práce jsme popsali realizované výzkumné šetření, které jsme prováděli kvantitativní metodou. Ke sběru dat jsme využili dvou standardizovaných dotazníků. První dotazník se zaměřoval na hodnocení třídního klimatu a druhý se zaměřoval na sebehodnocení žáka.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je míra hodnocení klimatu třídy ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky. Jako další cíl jsme si kladli zjistit, zda existují rozdíly v míře hodnocení klimatu třídy ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky. Dalším cílem bylo zjistit, jaká je míra sebehodnocení dítěte ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky. Cílem bylo rovněž zjistit, zda existují rozdíly v míře sebehodnocení dítěte ze strany žáků základní školy s tradičním a Montessori zaměřením výuky. Cílem bylo také zjistit, jaká je souvislost mezi hodnocením klimatu třídy a sebehodnocením dítěte. Určených cílů jsme docílili za pomoci stanovených výzkumných otázek, analýzy a interpretace dat. Hypotézy jsme ověřovali pomocí T-testu, abychom zjistili, zda mezi nimi existuje statisticky významný rozdíl. Poslední hypotézu jsme ověřovali pomocí koeficientu korelace, díky kterému jsme zjišťovali, zda je mezi hodnocením klimatu třídy a sebehodnocením dítěte souvislost.

Bylo by zajímavé se do budoucna zaměřit na analýzu klimatu třídy v souvislosti s mírou sebehodnocení u jedinců ve výchovných ústavech nebo dětských domovech se školou. Zajímavé by bylo provést podobný výzkum rovněž u alternativních škol, výsledky by bylo

zajímavé porovnat. Za zajímavé považujeme rovněž zaměřit se na kvantitativní pojetí podobného výzkumu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALDORT, Naomi. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Praha: Práh, 2010, 227 s. ISBN 9788072522873.
- [2] ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014, 210 s. ISBN 9788073877651.
- [3] ANDRYSOVÁ, Pavla. *Osobnostní učitelství*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2016, 179 s. ISBN 9788024450889.
- [4] AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005, 121 s. Pedagogická praxe. ISBN 8071789070.
- [5] BENDL, Stanislav. *Ukázněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005, 298 s. První pomoc pro pedagogy. ISBN 8072546244.
- [6] BIELESZOVÁ, Dušana. *Školská a rovesnícka mediácia: riešenie konfliktov v školách a školských zariadeniach*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2017, 271 s. ISBN 9788081687358.
- [7] BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010, 301 s. Psyché. ISBN 9788024734347.
- [8] BLATNÝ, Marek et al. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2016, 290 s. ISBN 9788024634623.
- [9] BRÉDA, Jiří et al. *Sebeobrana učitele*. Praha: Raabe, 2017a, 151 s. Dobrá škola. Škola jako (ne)bezpečné místo. ISBN 9788074963452.
- [10] BRÉDA, Jiří et al. *Třídní učitel jako kouč*. Praha: Raabe, 2017b, 125 s. Dobrá škola. Třídní učitel II. ISBN 9788074962936.
- [11] BUCHWALD, Petra. *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. Brno: Edika, 2013, 104 s. Rádce pro pedagogy. ISBN 9788026601593.
- [12] CAIN, Susan. *Tichá síla: tajné přednosti introvertních dětí*. Praha: Portál, 2018, 231 s. ISBN 9788026213673.

- [13] CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Psychologie hodnot. 2.*, dopl. a přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 376 s. Monografie. ISBN 9788024422954.
- [14] CLEMES, Harris a Reynold BEAN. *Jak vést děti k sebedůvěře: kniha pro rodiče a učitele.* Hodkovičky [Praha]: Pragma, 2008, 84 s. ISBN 9788072059751.
- [15] ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra.* Praha: Pasparta, 2021, 75 s. ISBN 978-80-88290-97-1.
- [16] ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi.* Praha: Grada, 2008, 160 s. Pedagogika. ISBN 9788024717180.
- [17] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima.* Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika. ISBN 9788024727424.
- [18] ČAPEK, Robert et al. *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků.* Praha: Raabe, 2017, 116 s. Dobrá škola. Třídní učitel II. ISBN 9788074962950.
- [19] ČAPEK, Robert. *Líný učitel - kompas moderního učitele.* Praha: Raabe, 2020, 164 s. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-456-5.
- [20] DEWITT, Peter M. *School climate: leading with collective efficacy.* Thousand Oaks: Corwin, a SAGE Publishing Company, 2018, 207 s. ISBN 9781506385990.
- [21] DVOŘÁK, Dominik. *Česká základní škola: vícepřípadová studie.* Praha: Karolinum, 2010, 310 s. ISBN 9788024618968.
- [22] DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. *Výuka cizích jazyků v pojetí waldorfské pedagogiky: se zaměřením na 1. stupeň ZŠ.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011, 173 s. ISBN 9788072905225.
- [23] DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky.* Praha: Grada, 2015, 246 s. Pedagogika. ISBN 9788024750392.
- [24] ERWIN, Jonathan C. *The school climate solution: creating a culture of excellence from the classroom to the staff room.* Minneapolis: Free Spirit Publishing, 2016, 191 s. ISBN 9781631980220.

- [25] FIURÁŠKOVÁ, Tereza. *Analýza sociálního klimatu ve výchovném ústavu pro mladistvé*. Zlín, 2020. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce PhDr. Hana Včelařová.
- [26] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014, 383 s. ISBN 9788026207412.
- [27] FONTANA, David. *Stres v práci a v životě: jak ho pochopit a zvládat*. Praha: Portál, 2016, 182 s. ISBN 9788026210337.
- [28] FRANCOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013, 169 s. Pedagogika. ISBN 9788024744636.
- [29] FREUD, Sigmund. *Přednášky k úvodu do psychoanalýzy*. Praha: Portál, 2020, 335 s. Klasici. ISBN 978-80-262-1573-8.
- [30] GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe, 2019, 107 s. Dobrá škola. Management třídy. ISBN 9788074964190.
- [31] GABAŠOVÁ, Jitka. *Otevřená komunikace a řešení konfliktů ve třídě*. Praha: Raabe, 2020, 87 s. Dobrá škola. Škola jako (ne)bezpečné místo. ISBN 978-80-7496-442-8.
- [32] GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003, 159 s. Step by step. ISBN 8071788155.
- [33] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012, 247 s. Pedagogika. ISBN 9788024734729.
- [34] GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern, 2015, 325 s. ISBN 9788075300065.
- [35] GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1998, 231 s. ISBN 8085783207.
- [36] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. Edukace. ISBN 9788074090103.
- [37] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002, 174 s. ISBN 8071786357.

- [38] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004, 228 s. Pedagogická praxe. ISBN 8071788880.
- [39] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy. 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada, 2015, 399 s. Pedagogika. ISBN 9788024746746.
- [40] HERMANN, Éve. *100 aktivit Montessori: Objevujeme svět*. Praha: Svojtka & Co., 2017, 219 s. ISBN 9788025621387.
- [41] HONZÁK, Radkin. *Emoce od A do P*. Praha: Galén, 2020, 195 s. ISBN 978-80-7492-492-7.
- [42] HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010, 239 s. ISBN 9788073677558.
- [43] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika. ISBN 9788024713694.
- [44] CHVÁL, Martin. *Na naší škole nám záleží: jak sledovat a hodnotit kvalitu školy*. Praha: Portál, 2018, 179 s. ISBN 9788026213215.
- [45] JANDERKOVÁ, Dita. *Rozvoj učitele a péče o sebe*. Praha: Raabe, 2019, 131 s. Já, učitel. ISBN 978-80-7496-437-4.
- [46] JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017, 280 s. Psyché. ISBN 9788027100965.
- [47] JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018, 528 s. Psyché. ISBN 9788027105861.
- [48] KANTOROVÁ, Jana. *Školní klima na školách poskytujících střední vzdělání s výučním listem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 266 s. Monografie. ISBN 9788024447995.
- [49] KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, 224 s. Pedagogika. ISBN 9788024724294.
- [50] KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 192 s. Monografie. ISBN 9788024418520.

- [51] KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009, 116 s. ISBN 9788073187903.
- [52] KAUL, Claus-Dieter. *Deset dětských přání: celostní přístup v soužití dětí a dospělých*. Praha: Maitrea, 2014, 70 s. ISBN 9788075000514.
- [53] KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 2017, 106 s. Dobrá škola. Inkluzivní vzdělávání. ISBN 9788074963490.
- [54] KEOGH, Barbara K. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007, 171 s. Pedagogika. ISBN 9788024715049.
- [55] KOLAŘÍKOVÁ, Marta, Alena PETROVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji. II., Psychologické aspekty*. V Opavě: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2017, 190 s. ISBN 9788075102362.
- [56] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009, 199 s. Pedagogika. ISBN 9788024728346.
- [57] KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 9788024737102.
- [58] KOHOUTEK, Rudolf. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM, 2001, 275 s. ISBN 8072042009.
- [59] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2002, 544 s. ISBN 8021422033.
- [60] KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008, 152 s. ISBN 9788073673147.
- [61] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011, 153 s. ISBN 978-80-7392-169-9.
- [62] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 8073150042.

- [63] KRŮŽ, Petr. *Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. Kladno: AISIS, 2005, 132 s. Dokážu to?. ISBN 8023946692.
- [64] KURELOVÁ Milena a M. HANZELKOVÁ. Porovnání klimatu výuky ve školách s tradičním a alternativním vyučováním. In: *Sborník z 6. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1996.
- [65] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 8024712849.
- [66] LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 161 s. ISBN 8070410884.
- [67] LINKOVÁ, Marie. Sociální klima školní třídy. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Sborník příspěvků IX. Konference ČAPV. Ostrava: ČAPV-Pedagogická fakulta OU, 2001.
- [68] LIPCZINSKY, Margrit a Helmut BOERNER. *Úspěch a sebepoznání: rozvoj v soukromém i profesním životě*. Praha: Grada Publishing, 2008, 209 s. ISBN 9788024721439.
- [69] LÖHKEN, Sylvia. *Síla introvertů: jak uspět ve světě, který přeje extrovertům*. Praha: Grada, 2013, 220 s. ISBN 9788024747354.
- [70] LÖHKEN, Sylvia. *Introverti a extroverti: jak spolu vycházet a vzájemně se doplňovat*. Praha: Grada, 2014, 259 s. ISBN 9788024752983.
- [71] LUKAVSKÁ, Eva. *Pozor, děti!: (didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě)*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003, 197 s. ISBN 808647352X.
- [72] MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 39 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.
- [73] MELGOSA, Julián a Raul POSSE. *Umění výchovy dítěte*. Praha: Advent-Orion, 2003, 195 s. Život a zdraví. Harmonický život. ISBN 8071726133.
- [74] MERTIN, Václav. *Škola pro děti: (z pohledu dětského psychologa)*. Praha: Wolters Kluwer, 2019, 203 s. Řízení školy. ISBN 978-80-7598-500-2.

- [75] MERTIN, Václav. *Výchovné maličkosti*. Praha: Wolters Kluwer, 2021, 207 s. ISBN 978-80-7676-161-2.
- [76] MISHRA, Pradeep. *Teacher efficacy in the context of school climate: a study of teacher efficacy with reference to organisational climate, locale and qualification*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2012, 71 s. ISBN 9783659270000.
- [77] MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011, 117 s. ISBN 9788073874780.
- [78] MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Praha: Triton, 2012, 178 s. ISBN 9788073873820.
- [79] MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Praha: Portál, 2017, 351 s. ISBN 9788026212348.
- [80] MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Praha: Portál, 2018, 301 s. ISBN 9788026213932.
- [81] MONTESSORI, Maria. *Londýnské přednášky*. Praha: Portál, 2019, 302 s. ISBN 978-80-262-1539-4.
- [82] NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2021, 654 s. ISBN 978-80-7553-886-4.
- [83] NOVÁK, Tomáš. *Jak vychovat sebevědomé dítě*. Praha: Grada, 2013, 133 s. ISBN 9788024745220.
- [84] PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: Iris, 2006, 119 s. ISBN 8089018971.
- [85] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2010, 143 s. ISBN 9788073677985.
- [86] PIRODDI, Chiara. *Montessori: dětské emoce: jak naučit děti pochopit své pocity*. Praha: Euromedia Group, 2021, 159 s. Esence. ISBN 978-80-242-7236-8.
- [87] PLAMÍNEK, Jiří. *Džungle v nás: praktická psychologie pro každého*. Praha: Grada, 2020, 140 s. ISBN 9788027116911.
- [88] PLUMMER, Deborah. *Skupinové hry pro rozvíjení sebeúcty dětí ve věku 5-11 let*. Praha: Portál, 2013, 135 s. ISBN 9788026204671.

- [89] POCHE KARGEROVÁ, Jana. *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. V Praze: Pasparta, 2019, 79 s. ISBN 978-80-88290-27-8.
- [90] POL, Milan. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 9788021044999.
- [91] POL, Milan. *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 196 s. ISBN 9788021061309.
- [92] POLÁKOVÁ, Petra. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada, 2019, 175 s. ISBN 9788027107605.
- [93] PRŮCHA, Jan, et al. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 9788073675462.
- [94] PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 9788071789994.
- [95] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 9788026204039.
- [96] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, 270 s. ISBN 9788026208723.
- [97] PRŮCHA, Jan. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada, 2020, 268 s. Psyché. ISBN 978-80-271-2853-2.
- [98] RONOVSÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011, 113 s. ISBN 9788086600833.
- [99] RÖHNER, Roel a Hans WENKE. *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003, 156 s. ISBN 8073150417.
- [100] RÖHR, Heinz-Peter. *Sebeúcta u dětí: jak ji pěstovat a chránit*. Praha: Portál, 2018, 196 s. Spektrum. ISBN 9788026213819.
- [101] RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha: ISV, 2001, 167, 69 s. Pedagogika. ISBN 8085866870.
- [102] RÝDL, Karel et al. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006, 140 s. ISBN 8071948411.

- [103] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010, 208 s. Psyché. ISBN 9788024731339.
- [104] SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009, 123 s. Pedagogika. ISBN 9788024726854.
- [105] SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019, 336 s. ISBN 978-80-271-2254-7.
- [106] SILBERT, Linda Bress a Alvin J. SILBERT. *Proč chytré děti dostávají špatné známky*. Brno: Edika, 2013, 135 s. ISBN 9788026601661.
- [107] SPINELLI, Patricia, Geneviève CARBONE a Marilyne MAUGIN. *Montessori pro (ne)chápané: 6-12 let*. Praha: Svojtka & Co., 2019, 224 s. Porozumí každý. ISBN 9788025624265.
- [108] SVOBODA, Jan. *Lidský vztah a jeho role při řešení problémů: (rodina, mateřská škola, základní škola)*. Praha: Jonathan Livingston, 2020, 161 s. ISBN 978-80-7551-177-5.
- [109] SVOBODA, Mojmir, Marie VÁGNEROVÁ a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, 791 s. ISBN 8071785458.
- [110] SVOBODOVÁ, Eva et al. *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí: dítě a jeho psychika - sebepojetí, city, vůle: dítě a ten druhý*. Praha: Raabe, 2015, 124 s. ISBN 9788074961892.
- [111] ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. 2., upr. a rozš. vyd. Praha: Vydavatelství VŠCHT Praha, 2008, 315 s. ISBN 9788070806906.
- [112] ŠVEC, Vlastimil et al. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000, 233 s. ISBN 8085931877.
- [113] TESAŘOVÁ, Martina. *Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál, 2016, 166 s. ISBN 9788026210474.
- [114] THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 9788026207146.
- [115] TIŠŤANOVÁ, Katarína. *Hodnotenie v školskej praxi*. Bratislava: Iris, 2016, 182 s. ISBN 9788089726745.

- [116] TOMAN, Ivo. *Sebedůvěra, sebevědomí a jak je zvýšíte*. Praha: Taxus International, 2016, 112 s. Osobní rozvoj. ISBN 9788087717103.
- [117] URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005, 229 s. ISBN 8070839422.
- [118] URBÁNEK, Petr a CHVÁL, Martin. *Klima učitelského sboru* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012 [cit. 2022-03-20]. ISBN 978-80-87063-59-0. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/16_Klima_ucitelskeho_sboru.pdf
- [119] URBÁNEK, Petr et al. *Učitelské sbory základních škol a jejich sociální klima: vícepřípadová studie učitelských sborů*. Praha: Wolters Kluwer, 2020, 292 s. ISBN 978-80-7598-677-1.
- [120] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. Pedagogika. ISBN 9788024733579.
- [121] VÁGNEROVÁ, Marie a MATĚJČEK, Zdeněk. *Rohnerova metoda rodinné diagnostiky*. Ostrava: Microdata, 1992.
- [122] VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, 304 s. ISBN 8024601818.
- [123] VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005a, 430 s. ISBN 8024610744.
- [124] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005b, 467 s. ISBN 8024609568.
- [125] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 9788024621531.
- [126] VOBOŘILOVÁ, Jarmila. *Duševní hygiena a stres*. V Praze: České vysoké učení technické, 2015, 123 s. ISBN 9788001057247.
- [127] WENKE, Hans a Roel RÖHNER. *At' žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000, 125 s. ISBN 8085931826.

- [128] WILD, Rebeca. *Učit se žít s dětmi: bytím k výchově*. Praha: DharmaGaia, 2012, 185 s. Šťastné dítě. ISBN 9788074360299.
- [129] YEUNG, Rob. *Sebedůvěra: umění získat cokoliv chcete*. Praha: Grada, 2009, 205 s. ISBN 9788024731278.
- [130] ZELINA, Miron. *Alternativne školstvo: alternativne školy, alternativna pedagogika, alternativne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: IRIS, 2000, 255 s. ISBN 8088778980.
- [131] ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997, 107 s. ISBN 8071780715.
- [132] ZVÍROTSKÝ, Michal. *Sebevýchova: teorie a praxe pedagogického ovlivňování sebe sama*. Praha: Grada, 2020, 224 s. Pedagogika. ISBN 9788027124251.
- [133] ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika. ISBN 9788024741000.
- [134] ŽENATOVÁ, Zdenka. *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. Praha: RAABE, 2018, 109 s. Management třídy. ISBN 9788074963919.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. a podobně

č. číslo

H hypotéza

HA alternativní hypotéza

H₀ nulová hypotéza

Např. například

s. strana

SD směrodatná odchylka

Tzv. takzvaně

VO výzkumná otázka

ZŠ základní škola

% procento

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Rozdíl mezi pojmem klima školy a klima třídy (Petlák, 2006, s. 28).....	15
Obrázek 2 Hodnocení a sebehodnocení žáka (Kratochvílová, 2011, s. 22)	32
Obrázek 3 Cyklus sebevědomí Yeung (2009, s. 23).....	34
Obrázek 4 Sebevědomí a sebehodnocení Toman (2016, s. 16)	36

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Klima třídy.....	71
Graf 2 Sebehodnocení žáka	78

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Počet žáků v Montessori a tradičním zaměření výuky	60
Tabulka 2 Znění položek dotazníku Naše třída	61
Tabulka 3 Pásmo běžných hodnot	63
Tabulka 4 Znění položek dotazníku Sebehodnocení dítěte	64
Tabulka 5 Hodnocení klimatu třídy	68
Tabulka 6 Třídní klima – Spokojenost ve třídě	72
Tabulka 7 Třídní klima – Třenice ve třídě	72
Tabulka 8 Třídní klima – Soutěživost ve třídě	73
Tabulka 9 Třídní klima – Obtížnost učení	74
Tabulka 10 Třídní klima – Soudržnost třídy	75
Tabulka 11 Hodnoty míry sebehodnocení žáků	75
Tabulka 12 Sebehodnocení dítěte – Hostilita a agresivita	79
Tabulka 13 Sebehodnocení dítěte – Závislost	80
Tabulka 14 Sebehodnocení dítěte – negativní sebeocenení	80
Tabulka 15 Sebehodnocení dítěte – Negativní hodnocení vlastních schopností	81
Tabulka 16 Sebehodnocení dítěte – Inhibice citových projevů	82
Tabulka 17 Sebehodnocení dítěte – Emoční labilita	83
Tabulka 18 Sebehodnocení dítěte – Pesimismus	83
Tabulka 19 Souvislost – klima třídy a sebehodnocení dítěte	84

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník č. 1 „Naše třída“

Příloha P II: Dotazník č. 2 „Sebehodnocení dítěte“

Příloha P III: Hodnoty dotazníků dle tříd

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK Č. 1 „NAŠE TŘÍDA“

Dotazník NAŠE TŘÍDA MCI (autor J. Lašek)

(My Class Inventory)

Třída:	ANO	NE
1. V naší třídě baví děti práce ve škole.		
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.		
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dověděly, kdo je nejlepší.		
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.		
5. V naší třídě je každý mým kamarádem.		
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.		
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.		
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.		
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.		
10. Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády.		
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.		
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá svým spolužákům naschvály.		
13. Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.		
14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.		
15. Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.		
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.		
17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.		
18. Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní.		
19. Práce ve škole je namáhavá.		
20. Všechny děti z naší třídy se mezi sebou dobře snášejí.		
21. V naší třídě je legrace.		
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.		
23. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší.		
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.		
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.		

Zdroj: Lašek (2001), upraveno

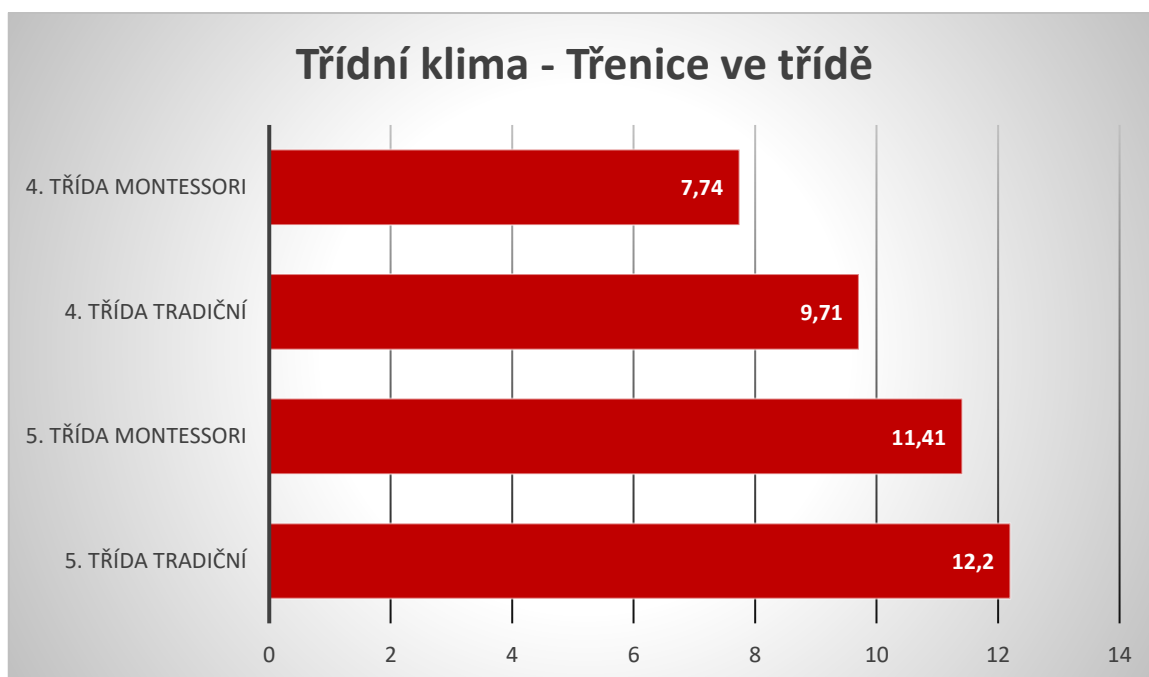
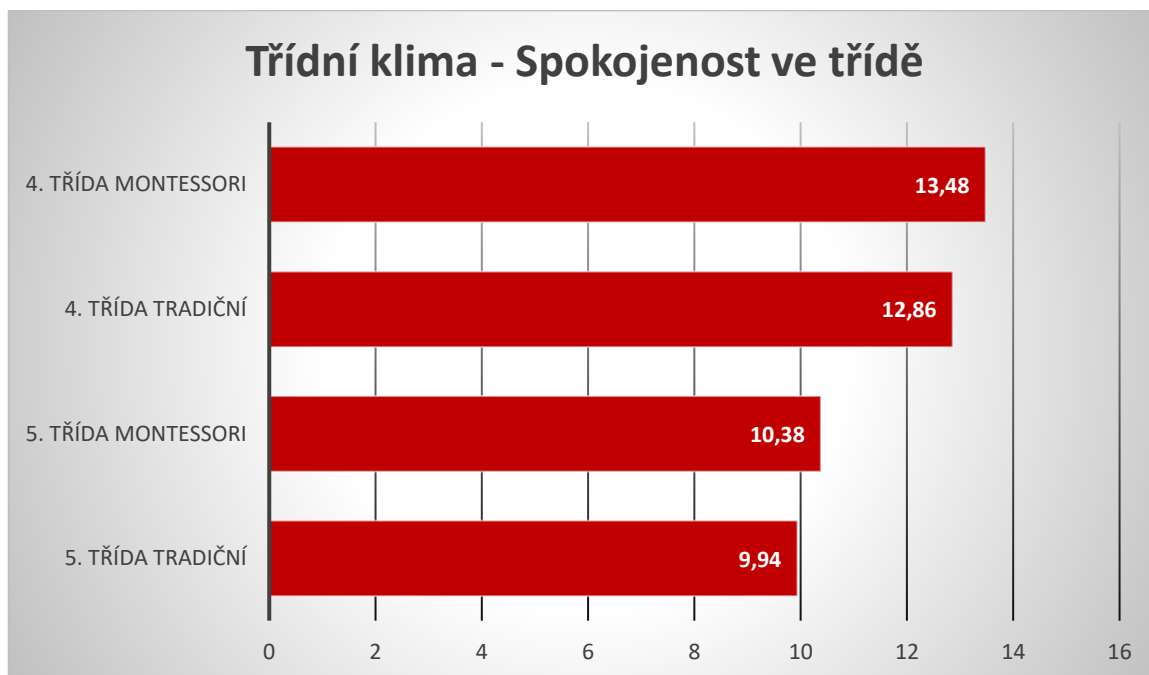
PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK Č. 2 „SEBEHODNOCENÍ DÍTĚTE“

Třída:		Platí o mně:			
		téměř vždy	někdy	málokdy	téměř nikdy
1.	Myslím na to, jak bych někomu něco provedl(a).				
2.	Jsem rád(a), když mě učitel(ka) lituje, že jsem nemocný(á).				
3.	Jsem na sebe opatrný(á), aby se mi nic nestalo.				
4.	Myslím si, že dokážu udělat to, co chci, stejně dobře jako každý jiný.				
5.	Dělá mi těžkosti projevít ostatním lidem, co cítím.				
6.	Jsem nešťastný(á) nebo mě to navzteká, když se mi něco nedaří.				
7.	Myslím si, že je život hezký.				
8.	Mívám chuť do něčeho praštit, nebo někoho uhodit.				
9.	Jsem rád(a), když mi učitelé dají najevo, že mě mají moc rádi.				
10.	Myslím si, že jsem a budu napořád k ničemu.				
11.	Mám pocit, že nedokážu udělat nic dobře.				
12.	Je pro mne snadné být na učitele milý(á).				
13.	Pro nic za nic mívám špatnou náladu a jsem mrzutý(á).				
14.	Život se mi zdá plný nebezpečí.				
15.	Dovedu se tak navztekát, že něco vyhodím nebo rozbiju.				
16.	Když se dostanu do těžkostí, vyřeším si své problémy raději sám(a).				
17.	Když se setkám s někým, koho neznám, mívám dojem, že je lepší než já.				
18.	To, co chci si dokážu sám(a) docela dobře vybojovat.				
19.	Mám pocit, že si těžko hledám kamarády a nedokážu si je dobře udržet.				
20.	Rozčílí mě, když se mi něco nedaří.				
21.	Myslím si, že je na světě dobře a hezky.				
22.	Dovedu si udělat legraci z lidí, kteří provádějí hlouposti.				
23.	Jsem rád(a), když se mi někdo milý věnuje.				

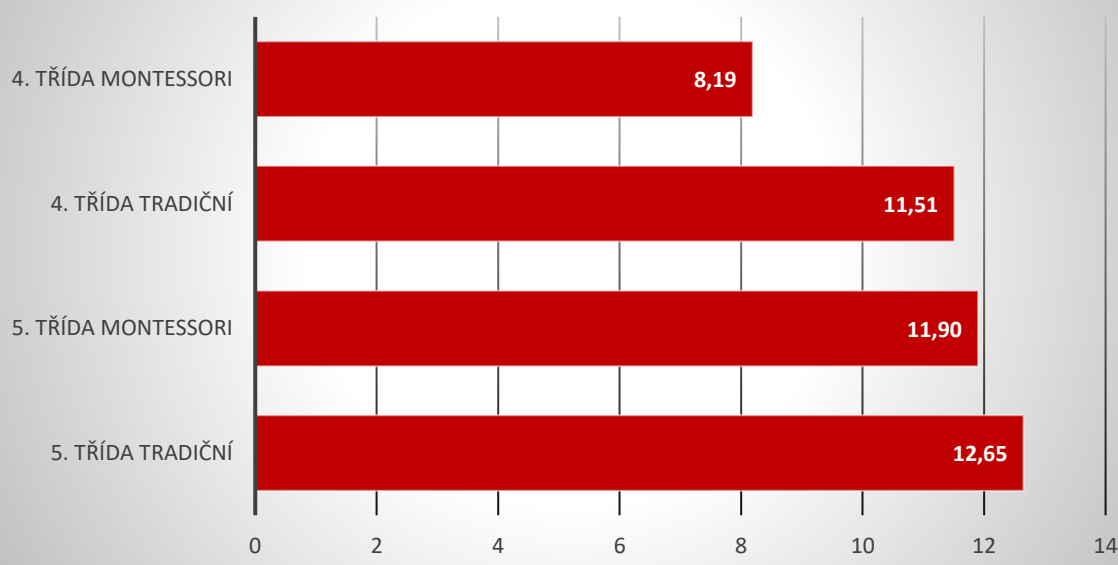
		Platí o mně:			
		téměř vždy	někdy	Málokdy	téměř nikdy
24.	Myslím si, že jsem docela správný(á), a že by si to ostatní mohli o mně m slet také.				
25.	Myslím si, že jsem budižkničemu a že za nic nestojím.				
26.	Nedělá mi těžkosti ukázat učitelům, že je mám rád(a).				
27.	Střídá se u mě veselá a smutná nálada.				
28.	Pro mne je svět nepěkný a smutný.				
29.	Je na mně vidět, když mám vztek.				
30.	Když mám s něčím potíže, jsem rád(a), když mě někdo přijde povzbudit.				
31.	Jsem se sebou docela spokojený(á).				
32.	Mám pocit, že spoustu věcí, které se snažím dělat, nedokážu.				
33.	Dělá mi těžkosti ukázat někomu, že ho mám rád(a).				
34.	Nemám ve zvyku se rozčilovat nebo být otrávený(á).				
35.	Svět je pro mě nebezpečný.				
36.	Dělá mi potíže ovládat své nálady.				
37.	Dělá mi dobře, když jsem nemocný(á) a učitelé jsou z toho celí pryč.				
38.	Bývám sám ze sebe nešťastný(á).				
39.	Myslím si, že v tom, co dělám, jsem fakticky dobrý(á).				
40.	Dovedu svým kamarádům dát najevo, že je mám doopravdy rád(a).				
41.	Lehce mě vyvede z míry, když narazím na nějaké problémy.				
42.	Život je pro mne docela dobrá věc.				

Zdroj: Matějček, Vágnerová (1992), upraveno

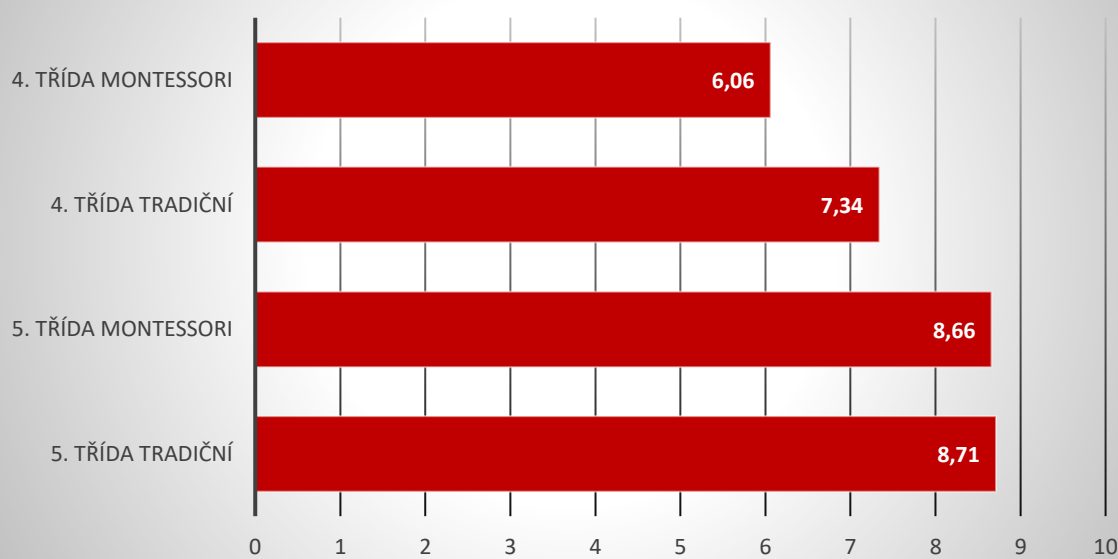
PŘÍLOHA P III: HODNOTY DOTAZNÍKŮ DLE TŘÍD

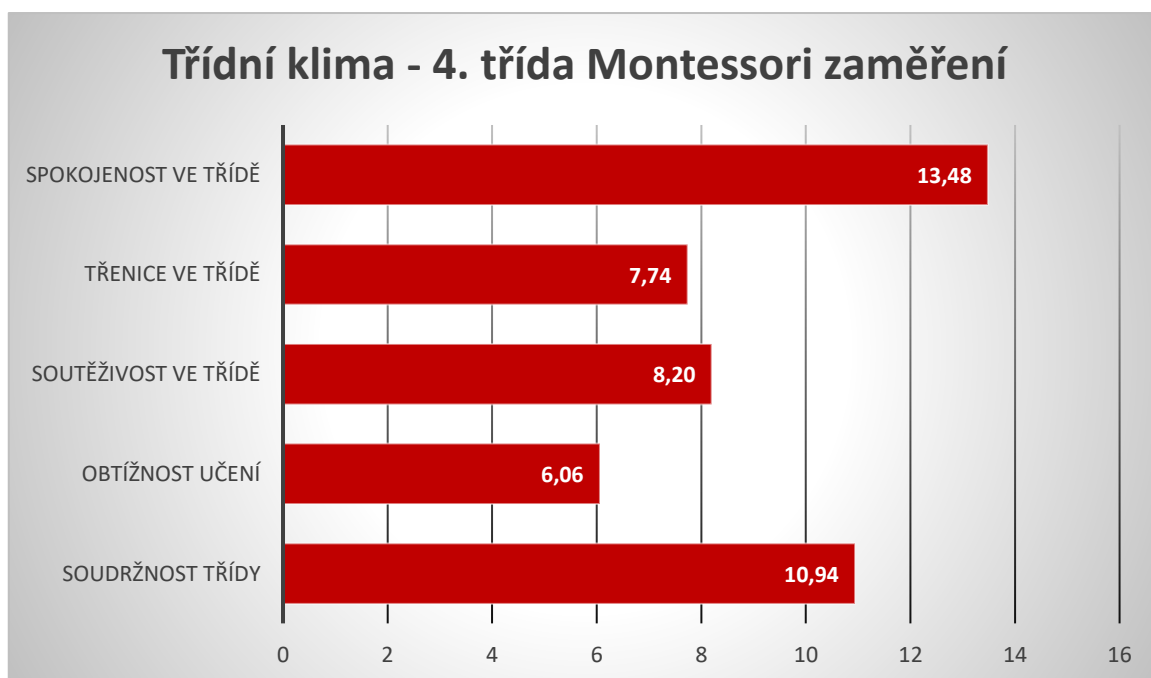
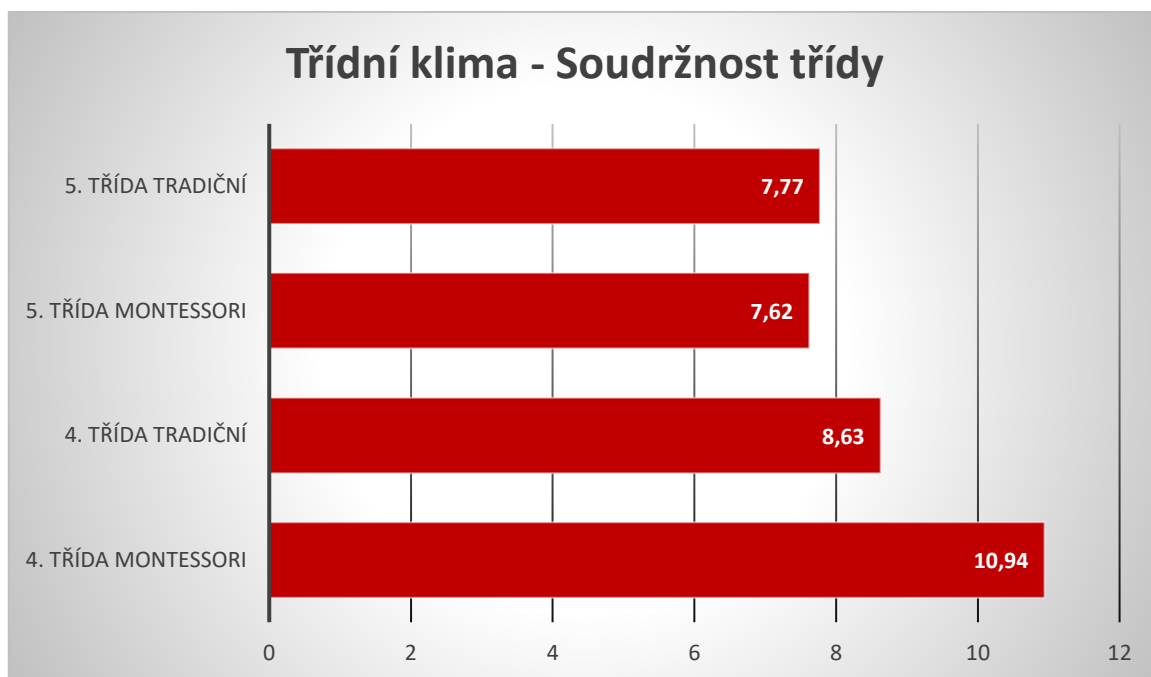


Třídní klima - Soutěživost ve třídě



Třídní klima - Obtížnost učení





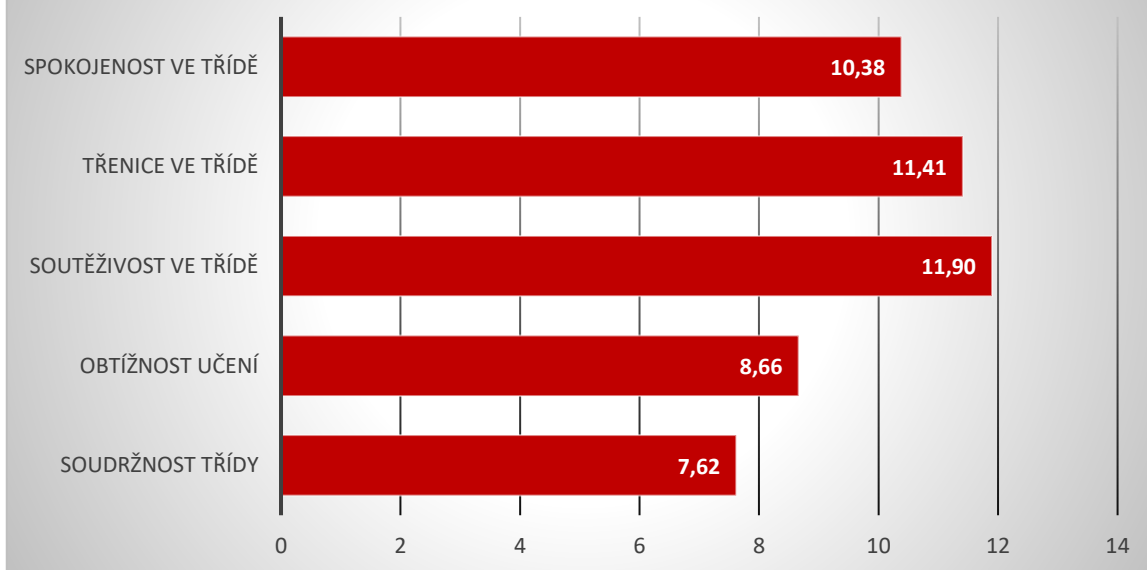
Třídní klima - 4. třída Montessori	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásma běžných hodnot	Medián
Spokojenost ve třídě	13,48	1,58	10,0 – 14,4	13

Třenice ve třídě	7,74	3,20	6,9 – 13,1	7
Soutěživost ve třídě	8,19	3,39	9,7 – 14,8	7
Obtížnost učení	6,06	2,00	6,2 – 11,1	5
Soudržnost třídy	10,94	3,43	6,4 – 12,9	13



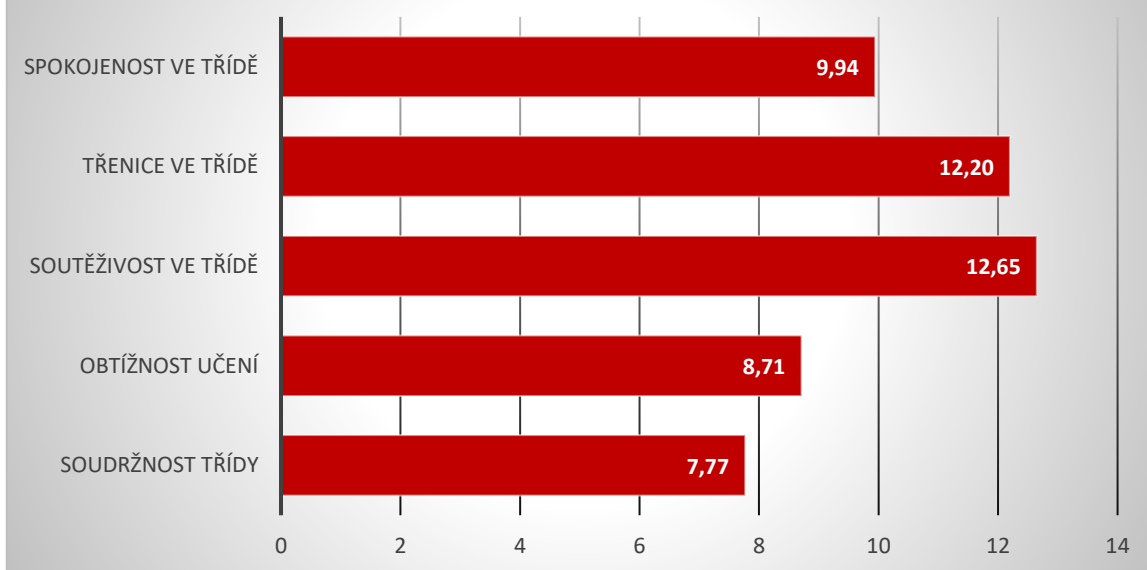
Třídní klima - 4. třída tradiční zaměření	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásma běžných hodnot	Medián
Spokojenost ve třídě	12,86	1,82	10,0 – 14,4	13
Třenice ve třídě	9,71	3,40	6,9 – 13,1	9
Soutěživost ve třídě	11,51	2,76	9,7 – 14,8	11
Obtížnost učení	7,34	2,28	6,2 – 11,1	7
Soudržnost třídy	8,63	2,68	6,4 – 12,9	9

Třídní klima - 5. třída Montessori zaměření

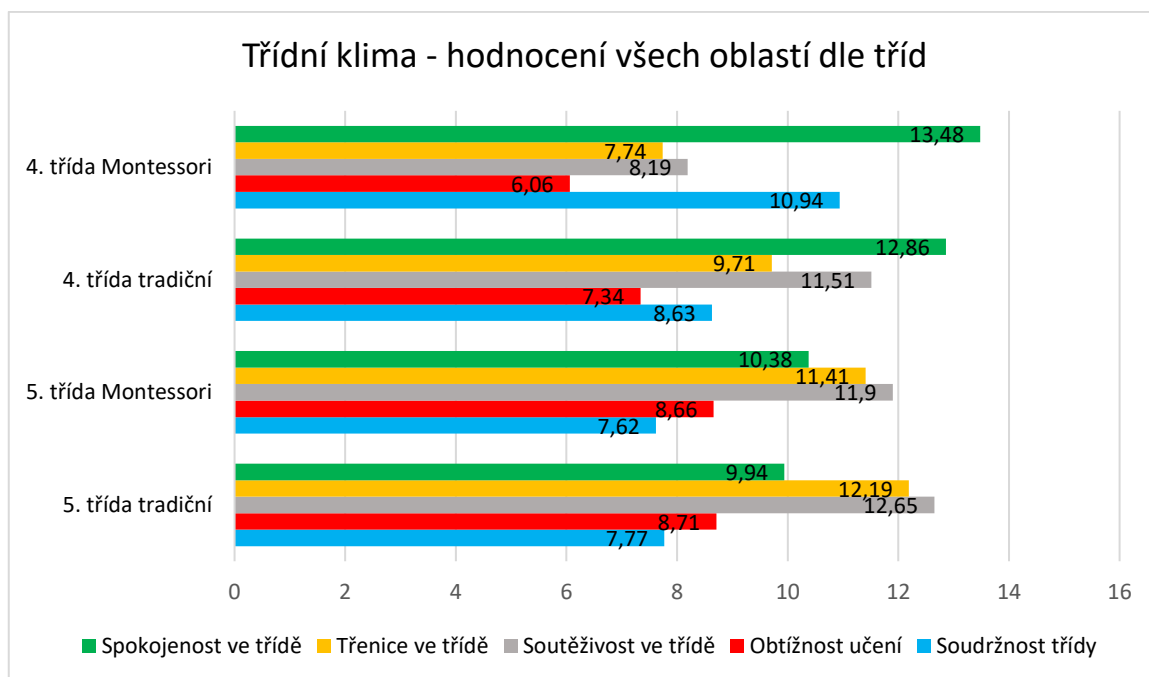


Třídní klima - 5. třída Montessori	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásma běžných hodnot	Medián
Spokojenost ve třídě	10,38	3,28	10,0 – 14,4	11
Třenice ve třídě	11,41	2,99	6,9 – 13,1	11
Soutěživost ve třídě	11,90	2,90	9,7 – 14,8	13
Obtížnost učení	8,66	2,78	6,2 – 11,1	9
Soudržnost třídy	7,62	2,73	6,4 – 12,9	7

Třídní klima - 5. třída tradiční zaměření



Třídní klima - 5. třída tradiční zaměření	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásma běžných hodnot	Medián
Spokojenost ve třídě	9,94	2,68	10,0 – 14,4	9
Třenice ve třídě	12,19	2,49	6,9 – 13,1	13
Soutěživost ve třídě	12,65	2,66	9,7 – 14,8	13
Obtížnost učení	8,71	2,98	6,2 – 11,1	9
Soudržnost třídy	7,77	2,77	6,4 – 12,9	7



Třídní klima	4. třída Montessori	4. třída tradiční zaměření	5. třída Montessori	5. třída tradiční zaměření
Spokojenost ve třídě	13,48	12,86	10,38	9,94
Třenice ve třídě	7,74	9,71	11,41	12,19
Soutěživost ve třídě	8,19	11,51	11,90	12,65
Obtížnost učení	6,06	7,34	8,66	8,71
Soudržnost třídy	10,94	8,63	7,62	7,77

Dotazník Sebehodnocení dítěte:

Celkové sebehodnocení žáků

Proměnná	N platných	Aritmetický průměr	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka
Celkové sebehodnocení žáků	126	96,10	66	130	13,52

Sebehodnocení - 4. třída Montessori	Celkové hodnoty oblasti	Aritmetický průměr	Modus	Min.	Max.	Sm. odch.
Hostilita a agresivita	414	13,35	16	6	21	4,19
Závislost	488	15,74	15	12	20	1,81

Negativní sebeocnění	351	11,32	9	7	18	3,27
Negativní hodnocení vlastních schopností	447	14,41	14	9	18	2,08
Inhibice citových projevů	404	13,03	13	7	21	3,20
Emoční labilita	459	14,81	15	8	20	3,24
Pesimismus	323	10,42	10	6	19	3,77

Sebehodnocení - 4. třída tradiční zaměření	Celkové hodnoty oblasti	Aritmetický průměr	Modus	Min.	Max.	Sm. odch.
Hostilita a agresivita	475	13,57	12	6	22	3,96
Závislost	571	16,31	17	10	21	2,46
Negativní sebeocnění	461	13,17	11	6	22	3,65
Negativní hodnocení vlastních schopností	488	13,94	15	10	18	2,06
Inhibice citových projevů	486	13,89	13	8	20	3,23
Emoční labilita	539	15,40	16	10	24	3,17
Pesimismus	392	11,20	9	6	21	3,15

Sebehodnocení - 5. třída Montessori	Celkové hodnoty oblasti	Aritmetický průměr	Modus	Min.	Max.	Sm. odch.
Hostilita a agresivita	427	14,72	16	9	20	3,15
Závislost	415	14,31	14	8	21	3,01
Negativní sebeocnění	361	12,45	13	6	21	3,00
Negativní hodnocení vlastních schopností	407	14,03	13	9	20	2,53

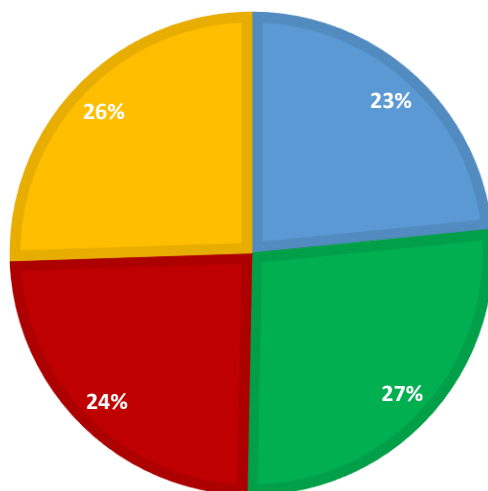
Inhibice citových projevů	390	13,45	15	7	20	3,12
Emoční labilita	440	15,17	15	11	21	2,79
Pesimismus	349	12,03	13	6	24	4,30

Sebehodnocení - 5. třída tradiční zaměření	Celkové hodnoty oblasti	Aritmetický průměr	Modus	Min.	Max.	Sm. odch.
Hostilita a agresivita	451	14,55	16	10	21	3,17
Závislost	471	15,19	13	9	22	3,03
Negativní sebeocenění	395	12,74	11	8	18	2,15
Negativní hodnocení vlastních schopností	431	13,90	13	7	21	2,54
Inhibice citových projevů	425	13,71	14	7	19	2,63
Emoční labilita	491	15,84	14	12	21	2,16
Pesimismus	363	11,71	10	6	18	3,27

Sebehodnocení dítěte	4. třída Montessori	4. třída tradiční zaměření	5. třída Montessori	5. třída tradiční zaměření
Hostilita a agresivita	414	475	427	451
Závislost	488	571	415	471
Negativní sebeocenění	351	461	361	395
Negativní hodnocení vlastních schopností	447	488	407	431
Inhibice citových projevů	404	486	390	425
Emoční labilita	459	539	440	491
Pesimismus	323	392	349	363

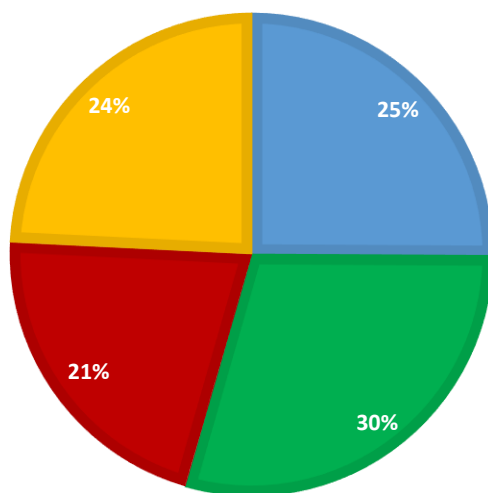
SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA - HOSTILITA A AGRESIVITA

■ 4. třída Montessori ■ 4. třída tradiční ■ 5. třída Montessori ■ 5. třída tradiční



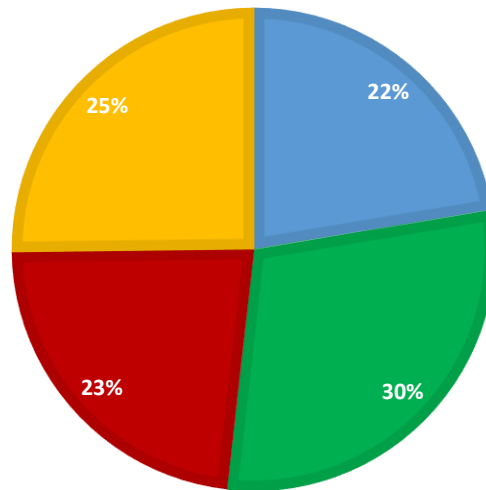
SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA - ZÁVISLOST

■ 4. třída Montessori ■ 4. třída tradiční ■ 5. třída Montessori ■ 5. třída tradiční



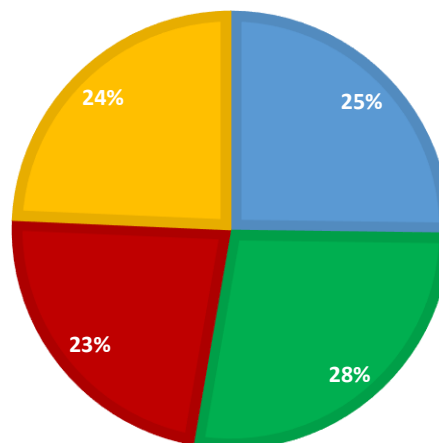
SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA - NEGATIVNÍ SEBEOCENĚNÍ

■ 4. třída Montessori ■ 4. třída tradiční ■ 5. třída Montessori ■ 5. třída tradiční



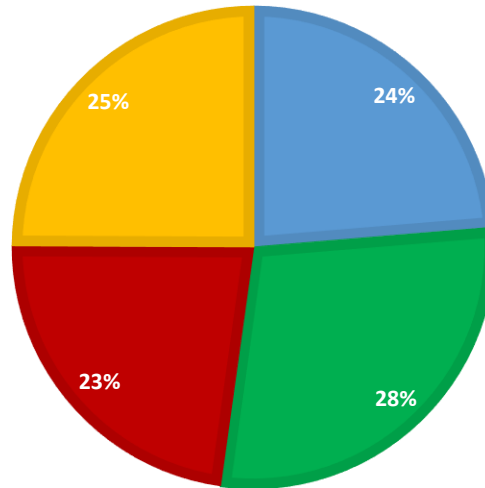
SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA - NEGATIVNÍ HODNOCENÍ VLASTNÍCH SCHOPNOSTÍ

■ 4. třída Montessori ■ 4. třída tradiční ■ 5. třída Montessori ■ 5. třída tradiční



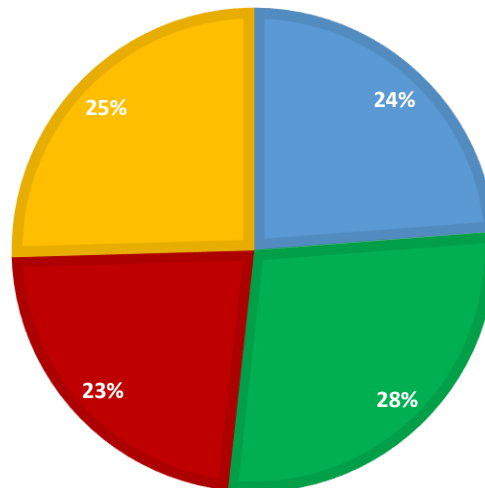
SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA - INHIBICE CITOVÝCH PROJEVŮ

■ 4. třída Montessori ■ 4. třída tradiční ■ 5. třída Montessori ■ 5. třída tradiční



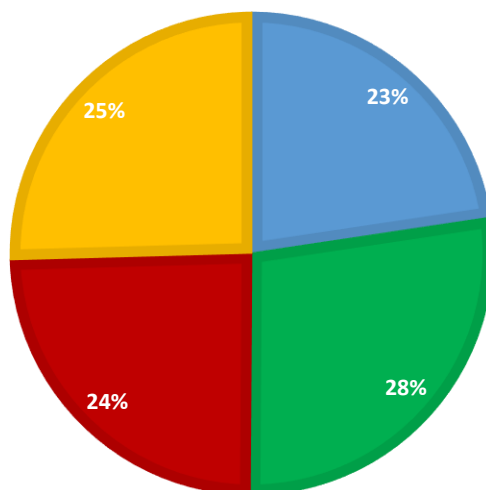
SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA - EMOČNÍ LABILITA

■ 4. třída Montessori ■ 4. třída tradiční ■ 5. třída Montessori ■ 5. třída tradiční



SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA - PESIMISMUS

■ 4. třída Montessori ■ 4. třída tradiční ■ 5. třída Montessori ■ 5. třída tradiční



Sebehodnocení - hodnoty oblastí dle tříd

